LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS
JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI
OLANDINA DELLA JUSTINA
Organizadoras

LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS:
possibilidades teórico-práticas

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado
EDITORA UNEMAT
GEPLIAS
Felice

LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS
JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI
OLANDINA DELLA JUSTINA
(Organizadoras)

LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS:
possibilidades teórico-práticas

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

EDITORA UNEMAT

Cáceres - MT
2021

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2021

Copyright dos autores, 2021.
A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa
Coordenação Editorial: GEPLIAS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística
Editoração: Leandra Ines Seganfredo Santos
Revisão textual: Genivaldo Rodrigues Sobrinho e Olandina Della Justina
Capa Final: Potira Manoela de Moraes
Diagramação: Potira Manoela de Moraes

S2371 Santos, Leandra Ines Seganfredo.
Línguas adicionaispara crianças: possibilidades teórico-práticas / Leandra Ines SeganfredoSantos, Juliana Reichert Assunção Tonelli e Olandina Della Justina (orgs.). –Cáceres, Editora UNEMAT, 2021.
330 p.: il.

ISBN 978-65-86866-56-8

1. Línguas Adicionais - Ensino. 2.Línguas Adicionais - Crianças. 3. Inglês para Crianças. 4. Língua Inglesa -Ensino. I. Tonelli, J. R. A. (org.). II. Justina, O. D. (org.). III. Título:possibilidades teórico-práticas.

CDU 811.111-053.2

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

Reitor
Rodrigo Bruno Zanin

Vice-reitora
Nilce Maria da Silva

EDITORA UNEMAT

Conselho Editorial
Presidente
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Conselheiros
Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio

Suplentes
André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva - • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho

Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 –
Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br

UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado
EDITORA UNEMAT
ABEU Associação Brasileira das Editoras Universitárias
GEPLIAS
Felice

SUMÁRIO

TECENDO POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS - APRESENTAÇÃO 7
Leandra Ines Seganfredo Santos, Juliana Reichert Assunção Tonelli e Olandina Della Justina

PARTE 1

Propostas teórico-metodológicas – Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças – UNEMAT

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PELOS CAMINHOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ENCENAÇÃO DE FANTOCHES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I..... 14
Sonaira TEIXEIRA e Genivaldo Rodrigues SOBRINHO

ENSINO DE LIBRAS: INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES..... 27
Priscila Vilena LISBOA e Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS..... *46*
Jane Lemos RAVAGNANI e Olandina Della JUSTINA

HISTÓRIA INFANTIL E LUDICIDADE NAS AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA..... 62
Vanessa BIOLCHI e Juliana Reichert Assunção TONELLI

HISTÓRIA INFANTIL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS.... *75*
Jéssica Martins MARACCINI e Leandra Ines Seganfredo SANTOS

HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA BASEADA EM CRITÉRIOS..... 90
Priscila Ferreira de ALÉCIO e Juliana Reichert Assunção TONELLI

JOGO PEDAGÓGICO: MEDIADOR DO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES..... 106
Alana Sara ZIMMERMANN e Juliana Freitag SCHWEIKART

LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: PROPOSTA DE METODOLOGIA COM QUADROS COMBINATÓRIOS 120
Flávio Penteado de SOUZA e Leandra Ines Seganfredo SANTOS

***LUDO FEELINGS**:* O *LUDO* NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS 132
Brendo Henque OTTONI e Josivaldo Constantino dos SANTOS

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DA ADAPTAÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO, MOTIVADOR, APROXIMADOR E AFETIVO..... *149*
Darcília Lopes Lebron VARGAS e Josivaldo Constantino dos SANTOS

O JOGO ROLETA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DE USO COM AUXÍLIO DO CELULAR 166
Lucimar Maria Ramos GUTJAHR e Juliana Freitag SCHWEIKART

PAINEL COM ANIMAIS DA AMAZÔNIA PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS..... *175*
Elizandra WAECHTER e Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS À LUZ DO GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA INFANTI*L*..... *193*
Letícia Beltrame ALVES e Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS *224*
Vitória França ALBUQUERQUE e Olandina Della JUSTINA

PARTE 2

Propostas teórico-metodológicas – Especialização em Ensino de Inglês para Crianças – UEL

AFETIVIDADE COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: PROPOSTA DE ATIVIDADES 243
Heloísa Javorski CARNEIRO e Mariana Furio da COSTA

A ROTINA DIDÁTICA EM AULA DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES..... 257
Ana Marina GIEBELUKA e Jozélia Jane C. TANACA

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VAMOS CONSTRUIR NOSSO CAMINHO? 273
Tatiana Caniceiro MILEO e Giuliana Castro BROSSI

O LÚDICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REDE MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA – MS..... 286
Fabio José de ARAUJO e Cláudia Cristina FERREIRA

O PARECER DESCRITIVO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE REGISTRO 305
Bruna Alessandra Graef BUENO e Juliana Reichert Assunção TONELLI

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORAS..... *322*

TECENDO POSSÍVEIS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS - APRESENTAÇÃO

Com a oferta de línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização já consolidada em nosso país, a formação de professores e professoras para atuar nesse campo é, não somente um desafio, mas também uma demanda urgente tendo em vista a inserção de profissionais neste contexto. Cientes da responsabilidade das universidades públicas de formar docentes para educar linguisticamente crianças em línguas adicionais, as organizadoras e autores desta coletânea trazem propostas que podem auxiliar nessa tarefa.

Assim, este livro apresenta-se dividido em duas partes, sendo que, na primeira, o leitor encontrará alguns dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* - Especialização em Línguas Adicionais para Crianças realizada pela UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop e, na segunda parte, alguns dos trabalhos realizados na Especialização em Ensino de Inglês para Crianças, na modalidade EAD em parceria com a CAPES e a Universidade Aberta do Brasil, proposta pela UEL.

A Parte 1 é composta por 14 (catorze) textos que tratam de propostas destinadas ao ensino de línguas adicionais para crianças (inglês, libras, italiano) as quais poderão servir de apoio e inspiração para ensinar.

Essa primeira parte é inaugurada pelo texto *Aprendizagem da língua inglesa pelos caminhos da contação de histórias e encenação de fantoches: uma experiência com alunos de 4° ano do Ensino Fundamental I* em que Sonaira Teixeira e Genivaldo Rodrigues Sobrinho relatam uma proposta de contação de história seguida de encenação de fantoches, com o intuito de contribuir na aprendizagem da língua inglesa. Consoante os autores, valendo-se da ludicidade, a aprendizagem e o ensino tornam-se mais agradáveis para a criança e a opção de encenação teatral de fantoches propicia o conhecimento da língua estrangeira de maneira leve e descontraída, já que ao produzir pequenos teatros, elas compreendem muito mais que a história somente narrada. Os resultados esperados baseiam-se em realizar as atividades de maneira que as crianças tenham compreensão da história Chapeuzinho Vermelho, na língua inglesa. Para eles, o processo didático designado possibilita o enriquecimento linguístico com a descoberta de algumas palavras, suas pronúncias e grafias apresentadas, bem como exercitadas na encenação dos fantoches. As atividades também colaboram para o estreitamento dos laços culturais ao atravessar a barreira linguística e propiciar a aproximação com uma língua considerada universal.

O segundo texto – *Ensino de Libras: interação entre alunos surdos e ouvintes* – é de autoria de Priscila Vilena Lisboa e Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose e apresenta um produto educacional para o ensino de Língua Brasileira de Sinais para alunos surdos e ouvintes, que se desenvolveu por meio do gênero contação de história. A metodologia escolhida para ser utilizada foi a sequência didática, que contribuiu de forma significativa no desenvolvimento da proposta e no processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com as autoras, o trabalho também teve por objetivo promover a interação por meio de atividades sistematizadas que tiveram como foco a política de inclusão dos

alunos surdos na sala de aula regular, trazendo o professor como mediador desse processo. Ainda contribui na ampliação comunicacional, além de ter possibilitado a aquisição de uma nova língua para os alunos ouvintes.

Jane Lemos Ravagnani e Olandina Della Justina assinam o texto *Ensino de língua inglesa para crianças por meio de jogos pedagógicos* originado no decorrer da especialização e motivado pelas discussões de conceitos teóricos que dialogam com os jogos pedagógicos bem como a possibilidade de a primeira autora, que é docente de língua inglesa nas escolas da Rede Municipal de Educação de Lucas do Rio Verde, MT, ter a possibilidade de desenvolver na prática a proposta. O objetivo é apresentar de forma teórico-prática o uso de jogos pedagógicos. Estão presentes o passo a passo das aulas e os resultados obtidos, além de imagens dos jogos pedagógicos criados ou adaptados pelos alunos que fizeram parte da proposta desenvolvida na escola. Com base nas experiências vivenciadas nesse trabalho, as autoras defendem que o caminho de práticas lúdico-afetivas-pedagógicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC) é assertivo para garantir aos alunos o direito a uma formação que lhes permita ter um espaço significativo no mundo contemporâneo repleto de linguagens, pluralidades e multiplicidades.

História infantil e ludicidade nas aulas de inglês para crianças: uma proposta de sequência didática foi a proposta elaborada por Vanessa Biolchi e Juliana Reichert Assunção Tonelli, em que é possível observar a construção e aplicação de uma sequência didática (SD) nos parâmetros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em conjunção com uma história infantil (HI). Através de importantes preceitos sobre infância, ensino-aprendizagem de língua inglesa e também a utilização de gêneros textuais para tornar o aprendizado mais efetivo, a SD propõem que, por meio da HI *My name is Bear*, seja elaborado o gênero textual *name tag*, em que, além de aspectos linguísticos, as crianças também poderão aprender importantes conceitos sociais e de identidade que permeiam nossos nomes.

Na sequência, Jéssica Martins Maraccini e Leandra Ines Seganfredo Santos apresentam o texto *História infantil no ensino e na aprendizagem da língua italiana para crianças*. Marcada por uma natureza de ordem exploratória e propositiva, essa proposta volta-se ao ensino e aprendizagem da língua italiana por meio de HI para crianças de 6 a 11 anos. O objetivo do trabalho é proporcionar, a partir da HI O Mágico de Oz (*Il Mago di Oz*), um ensino com atividades que possam proporcionar e contribuir para a aprendizagem da língua italiana de forma significativa e empolgante para as crianças. As autoras esperam contribuir positivamente para o aprimoramento, reflexão e formação mais efetivos de profissionais que ensinam o italiano e outras línguas adicionais para crianças, fazendo com que o aprendizado seja algo interessante, atrativo e prazeroso.

Já Priscila Ferreira de Alécio e Juliana Reichert Assunção Tonelli apresentam a proposta *Histórias infantis no ensino e na aprendizagem de língua inglesa na infância: uma proposta baseada em critérios* cujo objetivo é propor o uso do gênero textual HI como metodologia de ensino de línguas, nesse caso, a inglesa, de modo a sugerir critérios para a escolha da HI. As autoras expõem a importância de observar alguns critérios trabalhados por Lima (2019), bem como expandir para outros que são necessários para escolha da HI e de que o uso delas voltado para crianças é de fundamental importância no aprendizado de línguas, pois para além da história, estão valores e contextos amplos.

Para que a HI seja condizente com o ensino de línguas, o professor tem de observar alguns critérios que fazem parte da escolha. Dessa forma, uma HI não pode ser escolhida aleatoriamente, mas de acordo com critérios, tais como faixa etária, público, dentre outros, que são encontrados no texto.

Jogo pedagógico: mediador do ensino aprendizagem da língua inglesa para crianças surdas e ouvintes é de autoria de Alana Sara Zimmermann e Juliana Freitag Schweikart e objetiva verificar as potencialidades do jogo pedagógico no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças (LIC) surdas e ouvintes. A metodologia do trabalho visa estimular o interesse dos alunos para com o conteúdo escolhido pelo professor. O jogo é visto como mediador na aquisição de línguas (Língua Inglesa e Língua Brasileira de Sinais LIBRAS) para alunos surdos. O trabalho contribui no processo de desenvolvimento social, raciocínio lógico, competividade do aluno e, esses estímulos irão complementar positivamente o ensino-aprendizagem dos alunos, pois lhes proporciona interação.

A proposta Língua Portuguesa para alunos surdos: proposta de metodologia com quadros combinatórios foi elaborada por Flávio Penteado de Souza e Leandra Ines Seganfredo Santos que propõem o ensino de língua portuguesa por meio da utilização da metodologia de ensino de quadros combinatórios para alunos surdos que frequentam a sala de Atendimento Educacional Especializado no município de Sinop-MT. A experiência vivenciada mostrou que o ensino e a aprendizagem mediados pela metodologia dos quadros combinatórios apresenta excelentes resultados pois, a partir do primeiro contato, as crianças conseguem compreender de forma concreta a construção das frases e textos.

Brendo Henque Ottoni e Josivaldo Constantino dos Santos são autores da proposta intitulada *Ludo Feelings: o ludo no ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças*. Trata-se de prática didática por meio do jogo de tabuleiro ludo adaptado para o ensino e aprendizagem de LIC. Para tanto, recorreu-se a um aporte teórico movimentado na área da Linguística Aplicada, como Rocha (2010), Huizinga (2008), Vygotsky (2008), dentre outros autores. Ottoni e Santos asseveram que a criança tem um grande potencial para aprender línguas na infância e a proposta didática elaborada por meio do jogo ludo oferece subsídios para o ensino de LIC.

A proposta seguinte é de autoria de Darcília Lopes Lebron Vargas e Josivaldo Constantino dos Santos e intitula-se *O ensino de língua inglesa para crianças por meio da adaptação da literatura de cordel como procedimento didático, motivador, aproximador e afetivo.* A adaptação da literatura de cordel para a língua inglesa tem o intuito de transformar a sala de aula em um laboratório que possibilite às crianças experimentarem a língua através de um viés social, histórico, cultural, desvinculado do ensino da língua pela língua, da estrutura pela estrutura, proporcionando um ambiente motivador e aproximador propício para o despertar da afetividade através da arte da poesia de cordel. O desejo de partilhar este protótipo com outros professores de LIC objetiva contribuir, ainda que de forma tímida, para a construção de um processo de ensino e aprendizagem de LIC mais efetivo e mais coerente, que possa suprir carências e demandas, diminuir incoerências e inquietações, fornecer ferramentas capazes de tornar as práticas pedagógicas atuais mais consistentes e mais prazerosas, tanto para o mediador, quanto para o aprendiz.

Em *O jogo roleta em aulas de língua inglesa: possibilidades de uso com auxílio do celular*, Lucimar Maria Ramos Gutjahr e Juliana Freitag Schweikart relatam uma experiência com reflexões sobre o uso da tecnologia como mediadora na aprendizagem de LIC e suas contribuições no interesse para aprender. O texto almeja auxiliar no processo de ensinar a LI de maneira prática, com recursos de fácil utilização para uma aprendizagem diferenciada e significativa da língua e, ainda, desenvolver atividades que sejam divertidas e despertem o interesse para que a criança consiga interagir brincando e, ao mesmo tempo, aprendendo.

As autoras Elizandra Waechter e Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose contribuem com a proposta *Painel com animais da Amazônia para o ensino de inglês para crianças.* Para elas, o material didático usado pelo professor é um aporte de suma relevância e precisa ser contextualizado com o intuito de aguçar a criticidade nos estudantes. Considerando um ensino-aprendizagem significativo, colaborativo, crítico e contextualizado, as autoras se propuseram a desenvolver um material didático que possa promover a interação em sala de aula, entre alunos e professor, além de dar acesso aos alunos com dificuldades visuais e auditivas. Assim, elaboraram um protótipo didático, que emite sons de animais e contempla três textos diferentes: oral, visual e escrito, em que o texto escrito contém aporte em Libras e Braille. Quanto ao contexto, Waechter e Buose escolheram a Amazônia por ser a região dos estudantes e apresentar grande possibilidades de aprendizagem. O painel com animais da Amazônia tem como objetivos propiciar a interação, a comunicação e apropriação da língua Inglesa pelos alunos por meio de uma abordagem contextualizada e significativa.

O penúltimo texto da Parte 1 – *Proposta de sequência didática para o ensino de língua inglesa para crianças à luz do gênero textual história infantil* – é assinado por Letícia Beltrame Alves e Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose e tem o objetivo de propor ações norteadoras capazes de viabilizar uma aprendizagem significativa, pautada na interação e no desenvolvimento de habilidades orais e escritas dos estudantes de língua inglesa. Para isso, é apresentada uma proposta de SD, voltada ao ensino de LIC, à luz do gênero textual história infantil (HI). Nesse sentido, a partir da HI *Colors (2015),* foi desenvolvida uma SD para estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. As autoras esperam que este trabalho possa oferecer possíveis subsídios didáticos e metodológicos para professores de língua inglesa desenvolverem e re(pensarem) suas práticas em sala de aula e, além disso, proporcionarem uma aprendizagem significativa para seus alunos.

Por fim, Vitória França Albuquerque e Olandina Della Justina assinam o texto intitulado *Proposta interdisciplinar para o ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças por meio de jogos pedagógicos* que tem o objetivo de apresentar atividades organizadas que auxiliem no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de língua inglesa tendo como temáticas cores e formas geométricas, delineadas por meio de jogos pedagógicos. As autoras esperam que a proposta didática interdisciplinar apresentada possa dar subsídios e aguçar a criatividade de professores de línguas adicionais para crianças, haja vista que essa área se apresenta com lacunas não somente em relação à formação, mas também acerca de materiais pedagógicos e metodologias que contribuam para ações didático-pedagógicas adequadas ao público em questão.

A segunda parte da obra é composta por 05 (cinco) textos que discutem, especificamente, sobre LIC, os textos podem servir de apoio e/ou reflexões em relação ao ensino e a aprendizagem de inglês para crianças nos anos iniciais de escolarização.

Inicialmente, em *Afetividade como fator de motivação nas aulas de inglês para crianças: proposta de atividades*, Heloísa Javorski Carneiro e Mariana Furio da Costa baseiam-se em apontamentos relacionados ao perfil acadêmico e profissional de professoras de inglês atuantes na Educação Infantil de uma escola bilíngue, os quais foram elaborados em um trabalho de conclusão de curso de especialização em ensino de inglês para crianças (CARNEIRO, 2019). Através da revisão dos resultados obtidos no trabalho de conclusão, por meio de um questionário respondido pelas professoras, algumas questões em comum foram levantadas como: carência de afetividade, falta de conhecimento sobre fases do desenvolvimento infantil, situações problemáticas causadas pelas famílias, indisciplina dos alunos, resistência à língua inglesa, status da língua inglesa na escola e comportamento dos alunos. A partir dessas questões, as autoras apontaram as relações entre afetividade e empatia como fatores que influenciam a gestão da sala de aula e sugerem atividades com foco em desenvolvimento socioemocional das crianças. As propostas de atividade têm como objetivo aprimorar a relação entre professor-aluno e aluno-aluno e desenvolver práxis facilitadoras da gestão em sala por meio da afetividade.

O capítulo seguinte – *A rotina didática em aula de língua inglesa para a educação infantil: algumas reflexões* – é de autoria de Ana Marina Giebeluka e Jozélia Jane C. Tanaca. Para elas, as aulas de inglês para crianças têm se tornado, cada vez mais, parte da realidade do contexto educacional brasileiro (TANACA, 2017; TONELLI, CHAGURI, 2012) e ensinar inglês para crianças requer muita dedicação, perseverança e, acima de tudo, organização. Portanto, asseveram que se torna necessário refletir sobre a prática docente para compreender o processo de ensino-aprendizagem de línguas adicionais na infância. Assim, apresentam análises sobre as rotinas didáticas da Educação Infantil, adaptadas às aulas de inglês como elemento de organização do planejamento do professor, de condução da aula e facilitador da aquisição de língua adicional por crianças. O trabalho está alicerçado em uma revisão bibliográfica sobre rotinas didáticas na Educação Infantil e em um estudo de caso realizado em uma escola da rede privada. As autoras verificaram que aliar conhecimentos acadêmicos com as práticas escolares é essencial para compreender as estratégias de uma rotina didática bem estruturada para aulas de inglês para crianças.

Tatiana Caniceiro Mileo e Giuliana Castro Brossi apresentam o texto *Avaliação no ensino de inglês na educação infantil: vamos construir nosso caminho?* Nele as autoras propõem uma caminhada pelo processo avaliativo no ensino de língua inglesa na Educação Infantil com reflexões sobre cada etapa e sugestões de ferramentas avaliativas para refletir e construir com professores-leitores dessa jornada, um processo avaliativo mais objetivo, em que a criança é considerada em sua complexidade e sua voz é ouvida. Este estudo documental apresenta o produto "Caminhos avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na educação infantil", encaminhado a partir do trabalho de conclusão de curso na especialização de ensino de inglês para crianças, ofertada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). De acordo com as autoras, o objetivo do produto é

proporcionar uma reflexão sobre o processo avaliativo no ensino de LIC da Educação Infantil, junto com ferramentas para serem usadas em sala de aula, além de proporcionar discussões e reflexões sobre seus usos. O produto é apresentado nesta coletânea, onde é possível encontrar o código *QR* para que professores possam interagir com as autoras em um processo de co-construção do produto, disponível em formato digital.

Já em *O lúdico nas aulas de língua inglesa para crianças: considerações sobre a Rede Municipal de Nova Andradina, MS*, Fabio José de Araujo e Cláudia Cristina Ferreira dialogam sobre o conceito de ludicidade e de atividades lúdicas no contexto de professores voluntários de Língua Inglesa de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Nova Andradina (MS). Eles observaram a frequência que tais professores utilizam atividades consideradas lúdicas em suas práticas de sala de aula e suas considerações sobre o lúdico no processo de ensino e aprendizagem de LIC. Os autores buscaram compreender o papel que as atividades lúdicas representam no processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel do brincar para o desenvolvimento da criança tomando como referência os estudos de Vygotsky (2002) e Nogaro, Fink e Piton (2015). Por fim, Araujo e Ferreira tecem considerações sobre o entendimento dos voluntários da pesquisa a respeito do lúdico, da ludicidade e suas contribuições para a aprendizagem, com indicações e possibilidades de aplicação e ampliação do estudo do assunto. Para eles, o lúdico exerce papel relevante na contribuição do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no contexto de aprendizes que se encontram na mais tenra idade.

O texto *O parecer descritivo na avaliação da aprendizagem de inglês na infância: uma proposta de registro* é assinado por Bruna Alessandra Graef Bueno e Juliana Reichert Assunção Tonelli. De acordo com as referidas autoras, a avaliação é um elemento essencial no processo de ensino e de aprendizagem. No contexto de LIC, a avaliação é, geralmente, feita por meio de observação das atividades durante as aulas e, posteriormente, são redigidos pareceres descritivos (PD) ou relatórios de aprendizagem. Entretanto, tal prática, habitualmente, não segue critérios estabelecidos, tornando a prática avaliativa demasiadamente subjetiva. Por este motivo, o principal objetivo do capítulo é apresentar a proposição de uma grade de critérios de avaliação norteadores (GCAN) como possível instrumento de observação e registro do desenvolvimento da aprendizagem de LI, para que, deste modo, a avaliação seja sistematizada, orientada e acompanhada. Por fim, com vistas a fornecer um exemplo concreto de uso da GCAN, as autoras apresentam um PD fictício redigido com base nos critérios propostos na grade.

Desejamos que a leitura detalhada deste material possa trazer inspirações e realizações no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais para crianças e, quiçá, em outros também!

Leandra Ines Seganfredo Santos
Juliana Reichert Assunção Tonelli
Olandina Della Justina
Organizadoras

PARTE 1

Propostas teórico-metodológicas - Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças - UNEMAT

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PELOS CAMINHOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E ENCENAÇÃO DE FANTOCHES: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DE 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Sonaira TEIXEIRA
Genivaldo Rodrigues SOBRINHO

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre como a contação de histórias que, seguida de encenação de fantoches, pode contribuir na aprendizagem da língua inglesa. Por meio de histórias, é possível percorrer diversos caminhos que levam a um contato com a língua inglesa. Assim, ao se valer da ludicidade, a aprendizagem e o ensino se tornam mais agradáveis para a criança e a opção de encenação teatral de fantoches propicia o conhecimento da língua adicional de maneira leve e descontraída. Por conseguinte, trabalharemos assim com três enfoques: a contação de histórias; o seu relacionamento com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa; e, mais especificamente, a aplicação desses de forma correlacionada em um contexto de sala de aula de 4° ano do Ensino Fundamental I.

Em primeiro lugar, desde muito tempo, a prática de contar histórias encanta jovens e adultos, atividade a qual já era exercida antes mesmo da invenção da escrita, em um período que as histórias eram transmitidas oralmente. Assim sendo, destaca-se, conforme Fonseca (2013, p. 2):

> A história do Teatro de animação (outra forma de referir-se a marionetes, fantoches, sombras, entre outros) é bastante antiga, esta arte já está presente entre os primitivos que, deslumbrados com suas silhuetas nas paredes das cavernas, elaboraram o teatro de sombras, visando talvez entreter suas crianças.

Com efeito, a partir da contação, o conhecimento também pode ser apresentado à criança por meio da encenação, pois, ao produzir pequenos teatros, ela compreende muito mais que a história somente narrada. Isso ocorre devido ao fato de que a dramatização auxilia a criança em questões como socialização e interação com os colegas e, ademais, ao mesmo tempo, aprofunda sua linguagem oral e seu conhecimento cultural e corporal.

Sendo assim, é na contação de histórias que a criança estimula a imaginação e a criatividade. As histórias infantis, principalmente, as dos contos de fadas, podem promover grandes descobertas, uma vez que “deixam à fantasia da criança o modo de aplicar a ela mesma o que a estória revela sobre a vida e a natureza humana” (BETTELHEIM, 1979, p. 59). Essas histórias permitem que a criança compreenda mais facilmente o mundo em que vive, já que sua visão de realidade está de acordo com elas. Por sua vez, Fonseca (2013, p. 7) lembra que:

> As histórias infantis fazem parte da cultura universal, portanto a escola deve trabalhar o gosto por leitura, também, através dos fantoches. O gosto pelo fantoche deve acontecer bem cedo, ainda na infância, e a sala de aula é o espaço ideal para vivenciar o mundo mágico do fantoche. Observando-se os sons, os ritmos e a fala dos textos dos fantoches, podemos relacioná-los muitas vezes à fala da criança, pois

> eles costumam externar sentimentos e sensibilidade, mexendo com a emoção das mesmas.

Portanto, olhar para a encenação de fantoches dentro do espaço escolar pode ser uma estratégia inovadora no Ensino Fundamental I, auxiliando na aprendizagem de uma nova língua. Muito mais que viabilizar à criança o conhecimento de uma língua adicional, trata-se de oportunizar que ela vivencie, através do contato com a língua inglesa, um mundo de dinamismo, diversão, consciência e produtividade, a fim de desenvolver habilidades que lhe serão úteis e enriquecedoras em sua vida.

Diante disso, optamos por trabalhar com crianças do Ensino Fundamental I, pelo fato de estas nos propiciarem "menos dificuldades de aprendizagem", o que facilita para quando estiverem "no período de transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental" (OLIVEIRA, *et al*., 2013, p. 10) já ter mais familiaridade com a língua. Consideramos isso porque, ao ser exposta cada vez mais cedo ao ensino da língua inglesa, a criança

> promove o desenvolvimento da própria identidade linguística e cultural. A interação entre os alunos e destes com o professor faz com que se perceba que o Inglês faz parte do cotidiano e está presente nas propagandas, outdoors, internet, brinquedos, menus, jogos eletrônicos e muitos outros contextos (OLIVEIRA et al., 2013, p. 10-11).

Logo, nesse período escolar, os alunos já conseguem "reconhecer e produzir vocabulário", como também "expressar-se oralmente e por escrito sobre os temas trabalhados" (OLIVEIRA et al., 2013, p. 24-25). Quanto aos objetivos, o trabalho pretende: despertar o interesse e curiosidade pelo estudo da língua inglesa; familiarizar os alunos com a existência de outras línguas; e, ampliar o vocabulário na língua inglesa.

Dessa forma, este trabalho tem o intuito de oportunizar aos alunos o conhecimento da língua com a contação de histórias da Chapeuzinho Vermelho (*Little Red Riding Hood* / 5:30) e encenação por meio de fantoches.

2 SEGUINDO OS PERCURSOS TEÓRICOS

Por se tratar de uma contação de histórias, o presente trabalho apresenta um embasamento teórico que enfatiza a aprendizagem da língua inglesa, focando a importância da interação do leitor com o texto. Nesse momento, torna-se relevante destacar que a aprendizagem da criança nos primeiros anos de escolarização passa por um processo de alfabetização da sua língua materna, o que nos adverte acerca da relevância de se ter mais cuidado para proporcionar o aprendizado de uma língua adicional nessa fase de descobertas e assimilação de informações.

Para esclarecer melhor a respeito de alguns dados sobre a leitura em língua inglesa, no que concerne especificamente a crianças nessa fase, temos a pesquisadora e professora Santos (2010, p. 441), que explana a seguinte ideia:

> *Reading*: interação entre leitor e texto em LE – A oralidade é a principal fonte linguística na aprendizagem da criança, mas a fonte impressa é a segunda mais importante. Crianças na faixa etária dos cinco aos sete anos encontram-se em

> fase de alfabetização/letramento em sua própria LM, período de descobertas da escrita e decodificação dos signos, sua relação com os aspectos sonoros, enfim, de aprendizado da leitura.

Por conseguinte – considerando-se a fonte impressa como a segunda mais importante na fase infantil na aprendizagem de língua inglesa –, a opção contação de histórias ofertadas pelos livros ou no caso com o auxílio da tecnologia (computador) revela-se uma grande aliada no ensino.

Ademais, utilizar a leitura como uma das estratégias para auxiliar o professor em sala de aula possibilita uma aprendizagem rica e prazerosa, aumentando as chances de sucesso de uma maneira lúdica e criativa. Assim sendo, quando nos referimos à leitura em língua adicional, tenhamos em mente que essa pode ser "desencadeada de diferentes maneiras, por meio do aprendizado dos sons e letras, leitura de palavras, mediante uso de *flashcards*, ou, ainda, de frases, desde que veiculem sentido e não sejam apresentadas isoladas" (SANTOS, 2010, p. 441). Relacionando-se com o contexto a ser trabalhado, a leitura fará sentido para a criança ao lhe facilitar a compreensão tranquilamente.

Santos cita Tonelli (2007) para evidenciar que um dos caminhos para ensinar uma língua adicional pode ser por meio da contação de histórias.

> Tonelli (2007) pondera que boa maneira de relacionar a LE com outros assuntos é por meio de histórias, devido a seu caráter popular e factual. Uma técnica que pode ser usada pelos professores, com crianças pequenas e iniciantes na aprendizagem de LE, e, consequentemente, de leitura nesta língua, é a leitura audível de histórias de livros com figuras, em que o professor mostra as palavras e os desenhos enquanto lê, possibilitando-lhes associar sons e significados com símbolos escritos (SANTOS, 2010, p. 441).

Valer-se da contação de histórias para a aprendizagem de língua inglesa pode ser um artifício benéfico tanto para o aluno, que terá uma recepção mais agradável da língua, quanto para o professor, o qual encontrará nessa ferramenta um excelente aliado no campo imagético e imaginário.

A abordagem da contação de histórias na aprendizagem de língua inglesa percorre, neste trabalho, por meio da sequência didática, a qual se coordena com os pressupostos dos pesquisadores Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly para quem a sequência didática "é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (2004, p. 96). Abaixo temos a organização de uma sequência didática segundo esses autores:

Figura 1 – Sequência didática

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004.

Torna-se importante notarmos que, em uma organização de sequência didática, o processo oral e a escrita se constituem juntos.

Desde a produção inicial, é possível observar certos pontos favoráveis, outros nem tanto, que nortearam a dinâmica realizada pelos alunos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102) esse momento é caracterizado da seguinte maneira:

> Os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de fala ou de escrita são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. Isto permite introduzir uma primeira linguagem comum entre aprendizes e professor, ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objetos de trabalho nos módulos.

Ao identificar as dificuldades, os problemas serão trabalhados em cada etapa, com o suporte necessário para que os alunos possam superá-las. Esses autores ainda especificam que, "é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Por isso, torna-se primordial propor atividades de observação e de análise, como acontecerá na primeira etapa desse trabalho, quando os alunos assistirem, via *online*, a história da Chapeuzinho Vermelho. Dessa maneira, elas criarão um ponto de referência do aspecto do funcionamento textual, que é o diálogo entre as personagens.

Em seguida, elas irão realizar tarefas simplificadas, concentrando-se na elaboração dos fantoches, até chegar à recepção do diálogo da história que será dividida entre os alunos. Isso tudo respeitando a expressão linguística e artística de cada um.

Quanto à finalização do trabalho, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) especificam que a produção final "dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos". Será o momento que o aluno terá para exercitar o que foi visto e o que ele compreendeu no decorrer do processo até a fase final – descobrir o que foi possível compreender e o que precisa ser revisto.

Ao chegar aos passos finais do processo da sequência didática, deparar-nos-emos com a avaliação, a qual será realizada por meio de uma abordagem cognitivista. O pesquisador e professor Josivaldo Constantino dos Santos (2002, p. 32) cita Mizukami (1986) para esclarecer que essa abordagem

> enfatiza a capacidade do aluno de interagir e processar informações. Parte da concepção teórica de que o conhecimento é o resultado da interação entre homem e mundo, sujeito e objeto e desse modo o ser humano pode controlar o meio em que vive, pode submetê-lo à sua vontade e necessidade. Esta interação entre sujeito e objeto, homem e mundo, modifica a ambos.

Trata-se, portanto, de uma avaliação que parte da construção do conhecimento por meio dos estágios evolutivos da criança, uma vez que esse desenvolvimento acontece por vários fatores determinantes. Assim que a criança vai tendo contato com a aprendizagem, ela reinventa o mundo por meio de sua capacidade lógico-racional.

Para a metodologia em questão, recorremos à pesquisadora Marilia Amélia Santoro Franco (2005, p. 490), a qual elucida que

> a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Refere-se, assim, a um método que se organiza através das situações que emergem do processo. Viabiliza, portanto, uma metodologia baseada no trabalho do pesquisador com o grupo, constituída essa por uma perspectiva que visa à construção cognitiva da experiência, como também uma reflexão coletiva e, assim, desse modo o professor busca propor uma melhora na prática educativa docente.

Por outro lado, o uso da tecnologia em nossas vidas não é novidade, o que não é diferente na escola, onde se trouxe um novo ponto de vista para o ensino, modificando a prática pedagógica e transformando os modelos estruturais da educação.

Muito mais do que propor um ensino diferente, a tecnologia na escola possibilita ao aluno novas habilidades e acesso a novas culturas, além de lhe oportunizar mais informações e ampliar seu campo do conhecimento. Rodrigues, por exemplo, cita Valente, que menciona sobre a importância do uso da tecnologia no ensino:

> [...] as novas modalidades de uso do computador apontam para uma nova direção: o uso dessa tecnologia não como "máquina de ensinar", mas como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de disponível mudança na qualidade do ensino (VALENTE, 1993, p. 5, *apud* RODRIGUES, 2017, p. 14).

Não podemos nos esquecer que os alunos já estão habituados ao uso de tecnologia, alguns mais, outros menos, porém um novo conceito de informações concisas percorre a atualidade, cada vez mais relacionadas com a realidade. Disponibilizar aos alunos um ensino de língua adicional utilizando a tecnologia a seu favor é uma das opções que o professor tem, proporcionando ao aluno um processo único e diversificado, rico em recursos visuais, sonoros e auditivos, facilitando a aprendizagem de uma maneira lúdica e criativa. Lembramos, ainda, que estamos em uma era regada à tecnologia. Logo, as crianças de hoje não são mais as crianças de um algum tempo atrás. Nesse sentido, Jukes; McCain e Crockett (2010, p. 20 *apud* RODRIGUES, 2017, p. 30) asseguram que

> [...] as crianças de hoje são fundamentalmente diferentes em sua forma de pensar; em sua forma de acessar, absorver, interpretar, processar e usar informação; e em sua forma de ver, interagir e se comunicar no mundo moderno — e que essas diferenças, em grande parte, são devidas às suas experiências com as tecnologias digitais.

Assim sendo, negar a tecnologia é ir contra o desenvolvimento educacional, além de deixar de auxiliar no processo de aprendizagem. Portanto, ofertar tecnologia na escola oportuniza uma

qualidade de ensino, uma nova dinâmica educacional, configurando esse ambiente como um espaço vivo de recepção, produção e realização de conhecimento.

3 PELA TRILHA METODOLÓGICA

Neste trabalho, as atividades sugeridas serão desenvolvidas por meio de uma sequência didática, conforme os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Também será necessária uma pesquisa-ação colaborativa, que se apresenta nesta pesquisa como aporte de procedimentos metodológicos que dão conta de orientar e auxiliar no processo de realização das ações propostas pelo trabalho. Para Franco (2005, p. 491), ao se "investigar a dimensão da ação na pesquisa-ação, tem-se também por finalidade refletir seu sentido, suas configurações, bem como seu 'entranhamento' no processo investigativo", uma vez que o homem, ao efetivar suas ações, estabelece seus saberes através do ato de fazer.

A pesquisa estará voltada para turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I. A organização das atividades em sala de aula seguirá a sequência didática com apresentação da situação (produção inicial) e dos módulos subsequentes, até chegar a produção final, que se refere à encenação da história da Chapeuzinho Vermelho (adaptada), realizada pelos alunos com o auxílio dos fantoches.

Todos os passos possuem a intenção de elaborar o planejamento da sequência didática desenvolvida em classe e permitir o significado e sentido para os estudantes. Dessa maneira, o professor também poderá alcançar êxito em atividades na área da língua inglesa por meio do gênero teatral com encenação de fantoches, a fim de desenvolver nos alunos a ampliação das capacidades de raciocínio, linguagem e expressão interpretativa ofertadas pelos fantoches.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema/conteúdo: Contação de histórias e encenação de fantoches em língua inglesa.

Objetivos da proposta: Valorizar a linguagem oral, escrita e a história infantil em língua inglesa; Compreender a história por seu contexto; Despertar a imaginação e a criatividade, assim como o interesse e a curiosidade pela língua inglesa; Identificar na história a grafia e a pronúncia de palavras que estão inseridas em seu cotidiano; Estimular o *listening* desenvolvendo a compreensão do áudio no vídeo em que é apresentada a história; Incentivar o *speaking* com os diálogos que serão utilizados na encenação dos fantoches.

Público-alvo: Turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I.

Duração: 8 aulas (55 minutos cada aula).

Materiais: Computadores (sala de computação); quadro branco; pincel; caderno; lápis; lápis de cor; tesoura.

Procedimentos metodológicos:

Apresentação da situação: antes de levá-los à sala de informática, a professora promoverá uma breve apresentação introdutória sobre o tema; posteriormente, já na sala de informática, os alunos visualizarão a história no *YouTube* — Canal *Pink Fong*, composto por recursos visuais (imagem e legenda em inglês) e auditivos (narração da história na língua inglesa). Destarte, cada aluno poderá reconhecer[1] a história de uma maneira lúdica e enriquecedora.

Para melhor compreensão da história, a professora irá solicitar aos alunos que pausem a tela, assim que aparecer cada frase, para que esta seja lida em língua inglesa e traduzida oralmente pela professora (de uma forma cativante e empolgante). Por meio desse procedimento, instigar-se-á esses alunos a conhecer e repetir oralmente algumas palavras na língua alvo.

Produção inicial: Após esse primeiro contato com a história, os estudantes voltarão para sala de aula e socializarão, através de uma conversa, algumas palavras ou frases, fixando o vocabulário que viram no vídeo e que possivelmente faça parte da sua vida cotidiana. Nesse momento, é possível a utilização do quadro e a repetição de maneira oral dessas construções linguísticas.

Módulo 1: o próximo passo será propor aos alunos a confecção dos fantoches, etapa que se baseia em colorir e recortar as personagens da história em papel A4 (Anexo1 e 2).

Módulo 2: em outro momento, serão inseridos os diálogos[2] (Anexo 3) e a divisão das falas da história da Chapeuzinho Vermelho (*Little Red Riding Hood*), a qual os alunos representarão por meio de encenação de fantoches. As falas serão divididas para alguns deles de acordo com os personagens principais e o refrão será destinado aos demais.

Módulo 3 (4ª, 5ª, 6ª e 7ª aulas): as próximas aulas serão reservadas para o ensaio da encenação e fixação das falas.

Produção final: realização do teatro de fantoches encenado pelos alunos.

Processo avaliativo: Avaliação de abordagem cognitivista.

Referências para a elaboração da proposta: Para a elaboração deste trabalho, alguns *sites* foram significativos:

Mundinho da criança
Disponível em: <https://www.mundinhodacrianca.net/2016/09/fantoche-criativo-chapeuzinho-vermelho.html> Acessado em: 29/02/20.
Profa. Ivani Ferreira
Disponível em: <https://professoraivaniferreira.blogspot.com/2013/05/

1 Suponha-se que a maioria dos alunos conheça ou já ouviu falar da história da Chapeuzinho Vermelho.
2 As falas da encenação Disponível em: <https://professoraivaniferreira.blogspot.com/2013/05/teatro-chapeuzinho-vermelho.html> Acessado em: 01 mar. 2020. Foram adaptadas conforme necessário.

teatro-chapeuzinho-vermelho.html> Acessado em: 01/03/20.

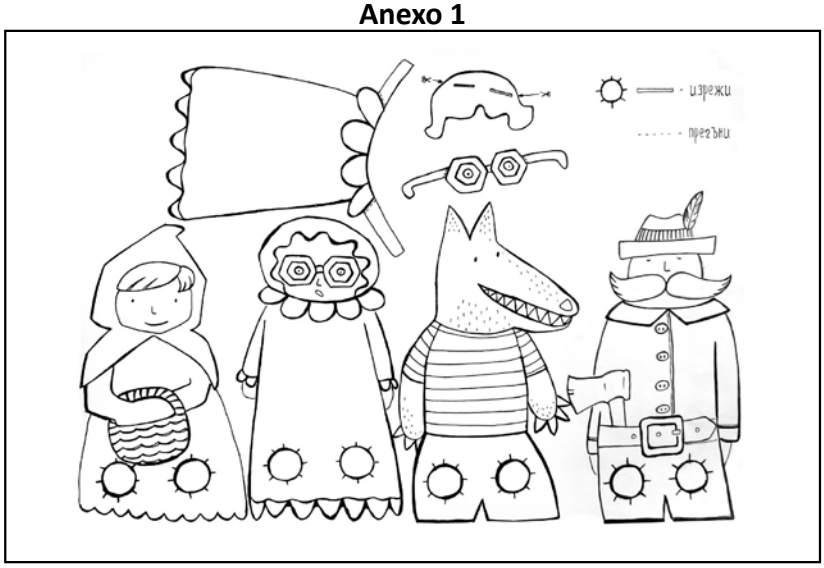
Do mesmo modo, utilizamos também o seguinte canal:

Pink Fong (*You Tube*)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0eA6gRIPwS8&list=PLihxQ2IfMfdlJgQ5jd60Fksd4jh1iU5CC&index=45> Acessado em: 29/02/20.

ANEXOS

Anexo 1



Fonte: Site Mundinho da Criança.

Anexo 2

Fonte: Site Mundinho da Criança.

Anexo 3

Narrador - Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Um dia, sua mãe pediu:	*Narrator - Once upon a time there was a girl named Little Red Riding Hood.* *One day, her mother asked:*
Mãe - Querida, leve a sua avó frutas e um bolo que eu preparei.	*Mother - Honey, take your grandmother fruits and a cake that I prepared.*
Chapeuzinho - Claro, mamãe.	*Little Red Riding Hood - Mom, of course.*
Mãe- Mas, tome muito cuidado com o lobo mau e não converse com estranhos.	*Mother- But, be very careful with the big bad wolf and don't talk to strangers.*
Chapeuzinho - Está bem, mamãe.	*Little Red Riding Hood - Okay, mom.*
(Refrão)	*(Chorus)*
Pela estrada a fora, eu vou bem sozinha Levar esses doces para a vovozinha A estrada é longa, o caminho é deserto E o lobo mau passeia aqui por perto	*Down the road, I'm doing well alone* *Take these sweets to grandma* *The road is long, the road is desert* *And the big bad wolf walks around here*
Narrador - Chapeuzinho Vermelho nunca tinha visto um lobo antes. Levou um susto quando ouviu:	*Narrator - Little Red Riding Hood had never* seen a wolf before. She was startled when she heard:
Lobo-- Onde vai, linda menina?	*Wolf- Where are you going, beautiful girl?*
Chapeuzinho - Vou à casa da vovó. E você, quem é?	*Little Red Riding Hood - I'm going to Grandma's. And who are you?*
Narrador- O lobo respondeu:	*Narrator- The wolf replied:*
Lobo- Sou um anjo da floresta, e estou aqui para proteger criancinhas como você.	*Wolf - I am an angel of the forest, and I am here to protect little children like you.*
Chapeuzinho - Ah! Que bom! Minha mãe disse para não conversar com estranhos, nem com o lobo mau.	*Little Red Riding Hood - Ah! How nice! My mother said not to talk to strangers, or to the big bad wolf.*
Lobo - Pode seguir tranquila, vou na frente retirando todo perigo.	*Wolf - You can go ahead calmly, I go ahead and remove all danger.*
Chapeuzinho - Muito obrigada.	*Little Red Riding Hood - Thank you very much.*
Lobo - Este será nosso segredo.	*Wolf - This will be our secret.*

Narrador - Assim, o lobo saiu correndo e cantando: (Refrão) Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau Eu pego as criancinhas pra fazer mingau Hoje estou contente, vai haver festança Tenho um bom petisco para encher a minha pança Narrador- Chegando à casa da vovó, o lobo, fingindo ser chapeuzinho vermelho, bateu na porta,: Lobo- Vovó, sou eu, Chapeuzinho Vermelho! Vovó - Pode entrar, minha netinha. Narrador- Assim que o lobo entrou, ele prendeu a vovó dentro do armário. E se deitou no lugar dela. Em seguida, Chapeuzinho bateu na porta: Chapeuzinho - Vovó, sou eu, Chapeuzinho Vermelho! Lobo- Pode entrar, minha netinha. Chapeuzinho - Eu trouxe estas frutas e um bolo que a mamãe preparou. Lobo- Obrigada, minha netinha (disse o lobo, disfarçando a voz de trovão). Chapeuzinho - Vovó, a senhora está tão diferente: por que esses olhos tão grandes? Lobo- - É prá te olhar melhor, minha netinha. Chapeuzinho - Mas, vovó, por que esse nariz tão grande?' Lobo- - É prá te cheirar melhor, minha netinha. Chapeuzinho - Mas, vovó, por que essas mãos tão grandes?	*Narrator - So the wolf ran and sang:* *(Chorus)* *I'm the big wolf, big wolf, big wolf* *I take the little kids to make porridge* *Today I'm happy, there will be a party* *I have a good snack to fill my belly* *Narrator- Arriving at Grandma's house, the wolf, pretending to be Little Red Riding Hood, knocked on the door:* *Wolf- Grandma, it's me, Little Red Riding Hood!* *Grandma - Come on in, my granddaughter.* *Narrator- As soon as the wolf entered, he trapped Grandma in the closet. And lay down in her place. Then Little Riding Hood knocked on the door:* *Little Red Riding Hood - Grandma, it's me, Little Red Riding Hood!* *Wolf- Come on in, my granddaughter.* *Little Red Riding Hood - I brought these fruits and a cake that mom prepared.* *Wolf- Thank you, my granddaughter (said the wolf, disguising the voice of thunder).* *Little Cap - Grandma, you are so different: why are those eyes so big?* *Wolf - It's better to look at you, my granddaughter.* *Little Cap - But, Grandma, why is that nose so big?* *Wolf - You should smell better, my granddaughter.* *Little Cap - But, Grandma, why are these hands so big?*

Lobo- - São para te acariciar melhor, minha netinha. Chapeuzinho - Mas, vovó, por que essa boca tão grande? Lobo- - Quer mesmo saber? É prá te comer!!!! Chapeuzinho - Uai! Socorro! É o lobo! Narrador- A menina saiu correndo e gritando, com o lobo correndo bem atrás dela. Por sorte, um caçador ia passando por ali bem na hora, e seus gritos chamaram sua atenção. (Caçador) Sou o caçador e nada me amedronta. Narrador- E rapidamente, amarrou o lobo, bem firme para ele não fugir. Todos já iam comemorar, quando Chapeuzinho falou: Chapeuzinho - Cadê minha avozinha? Caçador- Acho que estou ouvindo sua vovozinha bater e gritar. Narrador- o caçador abriu a porta do armário e soltou a vovozinha. Chapeuzinho- Viva! Vovó! Viva! Vovó! Narrador- Chapeuzinho Vermelho aprendeu a ouvir os conselhos da mamãe e não falar com estranhos. (Refrão) O lobo mau já morreu, agora estamos em festa Posso brincar com as crianças E passear na floresta	*Wolf - They are to caress you better, my granddaughter.* *Little Cap - But, Grandma, why is this mouth so big?* *Wolf - Do you really want to know? It's to eat you!!!* *Little Red Riding Hood - Wow! Help! It's the wolf!* *Narrator- The girl ran and screamed, with the wolf running right behind her.* *Luckily, a hunter was passing by just in time, and his screams caught his eye.* *(Hunter)* *I am the hunter and nothing scares me.* *Narrator- And quickly, he tied the wolf, very firmly so he wouldn't run away.* *Everyone was about to celebrate, when Little Cap said:* *Little Red Riding Hood - Where's my grandma?* *Hunter - I think I'm hearing your grandma hit and scream.* *Narrator- the hunter opened the closet door and released the grandma.* *Little Red Riding Hood – Alive! Grandmother! Alive! Grandmother!* *Narrator- Little Red Riding Hood learned to listen to mom's advice and not talk to strangers.* *(Chorus)* *The big bad wolf is dead, now we're partying* *I can play with children* *And walk in the forest*

Fonte: Site Profa. Ivani Ferreira

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se realizar as atividades de modo que as crianças possam compreender a história por elas mesmas, assim como contribuir no seu enriquecimento linguístico por meio da fixação e descoberta de algumas palavras e frases em língua inglesa, utilizadas nos diálogos da história da Chapeuzinho Vermelho.

Da mesma forma, permitir que elas também possam identificar palavras de seu dia a dia por meio da grafia e pronúncia apresentadas na história e exercitá-las na encenação dos fantoches.

Alvitramos, ainda, mostrar às crianças como é possível estreitar os laços culturais com os outros países, atravessando a barreira linguística. Possibilitar, ademais, uma aproximação com a língua considerada universal, assim oportunizando à criança o estímulo dessa exposição e a prática da língua alvo.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: Arlene Caetano. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FONSECA, Adriana Fernandes. **Contar, dramatizar e encantar com fantoches –** Disponível em: **<** https://docplayer.com.br/14115139-Contar-dramatizar-e-encantar-com-fantoches.html> Acesso em: 26 mar. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> Acesso em: 26 mar. 2020.

OLIVEIRA, Anísia Vieira de. et al. **Guia curricular para a língua inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental Subsídios para Professores e Gestores**. Londrina 2013. Projeto "Construindo o currículo de língua inglesa para as escolas públicas de Londrina". Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 18 Nov. 2019.

MUNDINHO DA CRIANÇA – Home – Moldes - **Fantoche criativo – Chapeuzinho vermelho – Moldes** – Disponível em: <https://www.mundinhodacrianca.net/2016/09/fantoche-criativo-chapeuzinho-vermelho.html> Acessado em: 29 fev. 2020.

PINK FONG – You Tube – **Little Red Riding Hood** | Fairy Tales | Musical | PINKFONG Story Time for Children- Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0eA6gRIPwS8&list=PLihxQ2IfMfdlJgQ5jd60Fksd4jh1iU5CC&index=45> Acessado em: 29 fev. 2020.

PROFA. IVANI FERREIRA – **Materiais pedagógicos**, planos de aula para o maternal, educação infantil, ensino fundamental, projetos, sugestões de provas e atividades escolares... – Pubicado quarta-feira 22 de maio de 2013. Postado por Profa. Ivani Ferreira. Disponível em: <https://professoraivaniferreira.

blogspot.com/2013/05/teatro-chapeuzinho-vermelho.html> Acessado em: 01 mar. 2020.

RODRIGUES, Jeanne Jesuíno Cardoso. **Jogos digitais**: uma experiência de aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/20920/1/JogosDigitaisExperiencia.pdf>. Acesso em: 05 Set. 2019.

SANTOS, Josivaldo Constantino Dos. **Processos participativos na avaliação da aprendizagem**: Avaliação Participativa. CESCD/Sinop – UNEMAT. Sinop: UNEMAT, 2002.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010. Disponível em: < http://docplayer.com.br/18522652-Ensino-aprendizagem-de-lingua-inglesa-em-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-do-planejamento-ao-alcance-dos-objetivos-propostos.html> Acesso em: 26 mar. 2020.

ENSINO DE LIBRAS: INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES

Priscila Vilena LISBOA
Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho se constitui como uma proposta de ensino de Libras nos anos iniciais do Ensino fundamental, por meio de um conjunto de práticas pedagógicas, em que o gênero textual contação de história será trabalhado por meio da sequência didática. O interesse por essa temática nasce da busca em correlacionar a interação, socialização entre surdos e ouvintes com a prática da Libras em sala de aula e também, dos debates relacionados aos estudos, leituras e discussões realizados na Especialização de Língua Adicionais para Crianças, ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

A língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna da comunidade surda, também conhecida como (L1). Segundo Gorski e Freitag (2010, p. 7): "língua materna é a primeira língua que adquirimos. Assim como o português é a L1 do ouvinte [1]". A Libras é a L1 do surdo, atualmente essa língua é a principal forma de interação e comunicação com a sociedade.

Ao analisar o contexto histórico, observamos que os surdos nem sempre estiveram presentes e atuantes na sociedade. Isso ocorre pela forma a qual foram tratados ao longo do tempo. Segundo Kamuda (2016, p. 10): "as pessoas surdas viviam em uma fase de exclusão, eram consideradas ineducáveis e incapazes de exercer um ofício". Esse cenário se perpetuou durante muito tempo. A Libras foi reconhecida como segunda língua oficial do Brasil, apenas no século XX, após o decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, tornando-se assim legalmente o meio de comunicação e expressão.

A política de inclusões iniciada pelos órgãos públicos possibilitou a interação dos surdos nas escolas, mercado de trabalho e sociedade. O contexto nos mostra que o surdo, por muitos séculos tiveram seus direitos negligenciados, exclusão social, preconceitos, discriminados pelos governantes e sociedade.

Sendo a comunicação a base dos relacionamentos entres os seres humanos, nos atentamos a refletirmos sobre todos os anos dos quais os surdos não dispuseram da interação social por erros de políticas sociais.

Partindo da ressalva importante que é a comunicação, sendo a mesma parte integrante a qual permeia o convívio, o desenvolvimento entre o sujeito e comunidade, esse trabalho se justifica pelo fato que durante nossas experiências enquanto docentes na Rede Municipal de Sinop, Mato Grosso, percebemos a necessidade de interação entre os alunos ouvintes com os alunos surdos, que apesar de dividirem o mesmo espaço escolar possuem rupturas na comunicação. Esse fato torna-se preocupante ao limitar a socialização do surdo apenas no convívio social familiar Kumuda (2016).

Desse modo, a falta de interação e comunicação ocorre porque os ouvintes que compõem os espaços de trabalho, escola entre outros, não possuem o domínio mínimo necessário para que haja o entendimento da língua. É comum vivenciamos casos, dos quais evidenciam que a comunicação da comunidade surda muitas vezes se limita estritamente a contexto familiar, amigos e intérpretes.

Segundo Santana (2013, p. 2) “a linguagem tem um papel fundamental na vida das pessoas, é por meio desta que transmitimos informações, ideias e sentimentos”.

Apesar de obtermos um percentual considerável de pessoas que não utilizam a linguagem oral para se comunicar, são poucos os ouvintes que possuem a aquisição da linguagem de sinais. Tal cenário ocorre muitas vezes pelas inversões culturais, em que a empatia na aceitação do novo, diferente e desconhecido é totalmente posta de lado. Para o surdo em suas convicções e luta pela legalização da construção do seu meio de comunicação, é algo extremamente válido e importante. Desse modo, cabe aos ouvintes buscarem meios de adequar essa nova realidade, na busca da inclusão da sociedade como um todo.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de um produto educacional para trabalhar por meio do gênero textual contação de história com crianças ouvintes e surdas, na perspectiva da sequência didática. Segundo Macedo (2012, p. s): “Quando uma criança não surda aprende essa língua, descobre ou multiplica seus poderes de comunicação gestual e simbólica”.

Diante disso, por compreendermos a relevância desta temática, buscamos no primeiro momento amparar este texto por meio dos aportes teóricos para fundamentar o contexto da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos autores Gesser (2009); Santana (2013); Kumada (2016), entre outros. No que se refere ao ensino realizado por meio da contação de história dialogaremos com Patrini (2005), Abamovich (1997); Bernadino; Souza (2011) que asseveram sobre o ensino realizado na perspectiva da contação de histórias possibilita uma gama de atividades variadas, significativas, que despertam as emoções, ensinam e exercem grande importância na formação da criança. Quando tratamos do ensino lúdico Kishimoto (1996) e Ribeiro (2013) defendem a importância da ludicidade ao trabalharmos com crianças, pois quando desenvolvemos o ensino embasado por atividades lúdicas, ganhos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem são observados.

Na sequência, abordaremos a concepção metodológica que ampara o desenvolvimento e aplicação da proposta apresentada, que segue embasada por Doz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Buose (2016). Ao buscar ferramentas que englobam de forma apropriada os percursos que permeia o processo de aprendizagem do ensino de língua brasileira de sinais, a metodologia escolhida foi o procedimento teórico metodológico da sequência didática. Empregamos essa metodologia como ferramenta por dispor de recursos dos quais possibilitam o desenvolvimento do ensino e também por contribuir para o trabalho com gêneros textuais.

Por fim, após os diálogos sobre a ferramenta de ensino escolhida será abordado o procedimento da proposta, apresentando o produto educacional a ser desenvolvido com os alunos e seus resultados esperados.

2 UM BREVE RELATO DO CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DO ENSINO DE LÍNGUA DE SINAIS

A língua de sinais também conhecida como língua gestual, é constituída por meio de sinais e gestos visuais. Uma característica importante da língua de sinais, segundo Gesser (2007, p. 12), é que, do mesmo modo que cada país possui sua língua que se constituí e codifica de acordo com a especificidade da região a qual é utilizada, a língua de sinais também possuem essas diferenciações, ou seja, ela não

é linear, concreta, definitiva, de forma global e unitária, a mesma sofre modificações na sua estrutura gramatical, variação linguísticas e de sinais, de acordo com cultura local, país e regiões.

Ao longo da trajetória da humanidade diferentes conceitos de ensino da língua foram defendidos. Esse fato ganhou impulso a partir do momento em que os cientistas conseguiram comprovar que os surdos eram capazes de aprender, pois antes os mesmos eram considerados incapazes e ineducáveis Kumuda (2016).

O processo de ensino dos surdos se manifestou por diferentes metodologias, algumas se baseiam no ensino da escrita, produção de texto, outros insistiam no processo de oralização, o uso de sinais para ensino era pouco utilizado é considerado por muitos um método errado pois acreditavam que tal metodologia prejudicava o desenvolvimento do surdo no processo de aquisição da comunicação oral.

Nesse sentido, Geser (2007, p. 25) afirma que: “Os surdos foram privados de se comunicar na sua língua natural durante séculos[...] Escolas, profissionais da saúde, e familiares de surdos têm seguido uma tradição de negação de uso de sinais”. Entretanto, alguns educadores persistiram na utilização da língua de sinais como base da comunicação e desenvolvimento do ensino aprendizagem dos surdos, entre eles cabe destacar o Pedro Ponce de León e Juan Pablo Bonet, responsável por criarem o primeiro alfabeto de sinais para surdo em 1620, tornaram-se os pioneiros na utilização de sinais para o ensino.

Figura 1 – Alfabeto criado por Pablo Bonet,1620

Fonte: https://www.timetoast.com/timelines/historia-das-pessoas-surdas. **Acesso em:** 14 abril de 2020

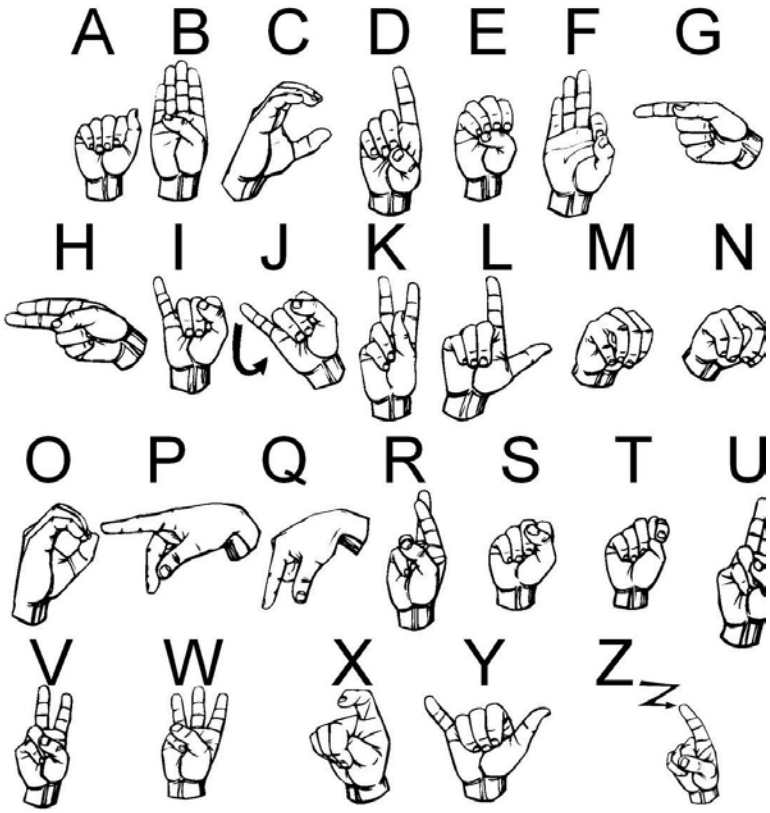
No entanto, essa metodologia de ensino não auferiu força e destaque, uma vez que a sociedade, educadores e cientistas não aceitavam a língua de sinais como um mecanismo de comunicação, inúmeros relatos são encontrados no contexto históricos do surdo que afirmavam diferentes experimentos, muitas vezes desumanos realizados com surdos. O objetivo de muitos educadores era apenas a oralização dos surdos, Kumuda afirma que:

> Embora o alfabeto manual tenha sido utilizado por diversos educadores, sob uma disputa pelo melhor método de ensino para surdos e visando atender à oralização dos surdos para que assim estes indivíduos pudessem ser reconhecidos pela lei da época, alguns profissionais começaram a se distancia do método visual (como ficou conhecido o ensino por meio dos sinais) em defesa do método oral (cuja base estava centrada na busca da normalização do surdo por intermédio do ensino da fala oral). (KUMUDA, 2016, p. 12).

Sobre essa perspectiva a autora busca exemplificar que no decorrer do contexto histórico educacional do surdo, a disputa entre o método educacional se dividiu em dois, visual e oral. Porém durante séculos apenas o método oral era defendido e aceito destacando assim mais uma vez a dificuldade encontrada pela sociedade em aceitar a condição do surdo. O cenário sofreu mudanças afirma kumuda (2016, p. 15) "na década de 1980, quando os surdos se uniram para reivindicar os seus direitos, em especial o direito de serem educados na língua de sinais". E assim uma luta inicia-se na busca da construção da identidade surda.

No Brasil o ensino de língua de sinais para surdo iniciou em 1857, por meio do conde francês Ernest Huet, que foi responsável pela fundação da primeira escola direcionada para surdos no Brasil. A junção da língua de sinais francesa como os sinais que os brasileiros surdos utilizavam para se comunicar, serviram de base para a criação da atual Língua Brasileiras de Sinais (LIBRAS).

Figura 2 – Alfabeto brasileiro de sinais criado por Ernest Huet



Fonte: https://brasilescola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-libras.htm. **Acesso em:** 15 de abril de 2020

O processo educacional do surdo no Brasil, não foi diferente dos outros países, os surdos passaram por várias lutas para superar a imposição do oralismo. Contudo, com as evoluções das políticas públicas foi possível a integração da língua de sinais na sociedade brasileira, reconhecendo-a assim como parte importante da identidade surda e se tornando a segunda língua oficial do Brasil, uma conquista que representa uma característica da identidade surda. Segundo Macedo (2012, p. s)

> No paradigma da educação inclusiva acredita-se que todos são capazes de aprender. Não só porque essa é uma necessidade de todos, mas porque também produz benefícios que otimizam nossas possibilidades de ser, não importa quem ou como somos.

Dessa forma, segundo o autor. o sujeito surdo através da inclusão na educação pode desenvolver e se construí. Fato esse que só foi possível através das iniciativas da comunidade surda que conseguiu avanços significativos, transformando a vida de muitos, possibilitando ensino e a comunicação de forma institucionalizada.

Nesse permear, na próxima seção trataremos a respeito do ensino realizado por meio da contação de história, já que esta exerce um verdadeiro fascínio nas crianças, as incentivam, ensinam e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem delas, haja vista fazem parte da fantasia e do universo infantil.

3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Desde os tempos primórdios a prática de contar história fez parte do contexto da humanidade sendo utilizada para contextualizar sua cultura, transmitir conhecimentos, repassar os contos, mitos, e as experiências vivenciadas de um povo para futura geração. De acordo com Patrini (2005, p. 118) “E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados”. Nem mesmo após o surgimento da escrita o hábito de realizar contação de histórias foi deixado de lado. Essa prática se segmentou tanto que transcendeu séculos e permanece ganhando força e visibilidade nas diferentes esferas sociais. Segundo Ong (2002, p. 2).

> Observa-se que na pré-história o momento vivenciado antes da invenção da escrita, há um aspecto central do pensamento e de sua expressão, isto se dá nas culturas orais, onde a escrita não tem um papel importante na preservação de coisas pensadas, e estas para serem preservadas, devem estar associadas a elementos que podem ser retidos na memória humana e, por conseguinte, repassados aos outros da comunidade através da oralidade.

Partindo do que aponta a citação acima compreendemos que o autor se refere a importação da comunicação oral antes e depois do surgimento da escrita para a sociedade, isso ocorre, pois, a contação de história tem subsídios que possibilitam a preservação do contexto histórico cultural que permanecem presente na memória da sociedade.

A contação de história tem por simbologia e principal estrutura a comunicação por meio da oralidade, expressão corporal e gestos visuais. Como aspecto linguístico e social. Ela também possibilita o desenvolvimento, construção e aquisição da representatividade de cada língua. Não se pode negar a importância da comunicação oral para o desenvolvimento e construção da identidade de cada civilização.

Nesse permear, é sabido que o primeiro contato que temos com a contação de história se detém ao nosso ambiente familiar, uma vez que enquanto crianças ouvimos no seio de nossos familiares relatos das histórias vivenciadas ou ouvidas por nossos avós e pais. De acordo Abramovich, (2001, p.16-17) “O primeiro contato da criança com um texto é feito, em geral, oralmente. É pela voz da mãe e do pai, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas”.

Na idade média era comum pessoas se reunirem em locais públicos para receberem informações, conhecimentos por meio de discursos, palestras e rodas de conversas. Essa dinâmica, muitas vezes, se realizava dessa forma, pois nem todos tinham o domínio da escrita, porém no decorrer dos anos a escrita passou a ser utilizada frequentemente para registros oficiais em diferentes esferas sociais tornando-se cada vez mais acessivo a sociedade, sendo assim uma forma importante para a socialização e interação entre os sujeitos.

Já nas instituições de ensino a contação de história como prática educativa obteve grande visibilidade após inúmeras pesquisas realizadas, que demostraram sua relevância e importância para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. De acordo Abramovich (1997, p. 16) a contação de história: “[...]é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo”.

A contação de história às crianças é muito importante para a sua formação e para o seu desenvolvimento. Sempre que uma criança ouve uma história bem contada, se enche de expectativa, alimenta sua imaginação, seus sonhos e não há limites à imaginação. Na escola não é diferente, a hora da história é sempre um momento muito aguardado, as crianças viajam, criam fantasias e desenvolvem o conhecimento. Conforme Cardoso (2016, p. 08):

> [...] a história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

Nessa direção, Abramovich (1997) e Cardoso (2016) dialogam e apontam sobre a relevância da contação de história, para o desenvolvimento do aluno. Vale ressaltar que, para que o professor tenha sucesso no processo de alfabetização das crianças, ele precisa proporcionar vários aspectos que desenvolvam a oralidade, raciocínio, interação, criatividade, o cognitivo entre outras habilidades e a contação de história pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades.

Todavia, trabalhar na perspectiva em que se conte histórias às crianças na aula, possibilita ao aluno, enquanto sujeito ouvinte, participante e atuante, ter a oportunidade de desenvolver as características citadas anteriormente. Isso facilita o processo de alfabetização e o torna mais prazeroso e significativo ao aluno.

Ao falarmos do processo de desenvolvimento da contação de história, ressaltamos que o professor tem um papel fundamental, já que o ato de contar história requer muito mais que uma simples leitura; é necessário que o professor interaja com os alunos, enfatize as emoções, que ao contar a história caracterize cada personagem e ao mesmo tempo questione os alunos sobre os acontecimentos presentes na história, tudo isso os leva ao aprimoramento de suas analises críticas e reflexivas. Assim como asseveram Bernardino; Souza (2011, p. 240).

> Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente.

Dessa forma, o ato de contar história exige um pouco mais do professor. Este precisa ser criativo, incentivador e trabalhar as emoções por meio desta ação, no entanto não é preciso ter qualquer habilidade específica ou um talento natural, para desenvolver uma atividade ou um momento de contação de história. É preciso planejar a escolha da história adequada a idade da criança, gostar de ler, dramatizar e ser dedicado com seu trabalho e essas são habilidades que todos são capazes de realizar, apenas é preciso querer.

Outro ponto muito importante quando trabalhamos com crianças na contação de história, é proporcionar atividades variadas após a contação de história, para dar mais significação e contextualização ao que se pretende abordar. Proporcionar diversidades de atividades que possam explorar as histórias sempre contribui muito ao desenvolvimento da aprendizagem delas. Por isso, na próxima seção traremos um pouco sobre os jogos e brincadeiras, que podem contribuir para que crianças continuem aprendendo neste vasto universo das fantasias e diversão. Assim, as aulas serão mais divertidas, significativas, atrativas e a história continuará por meio das brincadeiras, que são planejadas conforme a temática dessas histórias. Dessa forma, a aula trará aquilo que as crianças gostam e almejam.

4 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

No contexto educacional os jogos podem por muitas vezes ser considerado como um facilitador do desenvolvimento humano, pois exercem um papel de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, propicia oportunidades e experiências que exploram a ludicidade, potencializa a socialização, desenvolve o cognitivo. Segundo (RIBEIRO, 2013, p. 2) “O jogo apresenta sempre duas funções no ensino-aprendizagem. A primeira é lúdica, onde a criança encontra o prazer e a satisfação

no jogar, e a segunda é educativa, onde através do jogo a criança é educada para a convivência social". Independente da fase a qual o ser humano se encontre, os jogos sempre propiciaram experiências favoráveis para o ensino.

Para alguns autores, a definição do conceito jogo pode ser bem diversificado, pode ser abordado sobre diferentes perspectivas, esse fato decorre pois o seu significado, muitas vezes, pode estar associado e enraizado na cultura dos sujeitos que utiliza. Brougére, (2003, p. 9) afirma que "A própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes". Com base na fala do autor compreendemos que a subjetividade referente ao termo sofre variações históricas e culturais. Diante disso, Neto revela que:

> o jogo é um fenómeno natural que desde o início tem guiado os destinos do mundo: ele manifesta-se nas formas que a matéria pode assumir, na sua organização em estruturas vivas e no comportamento social dos seres humanos. (NETO, 1998, p. 161).

Na contextualização do autor o jogo é definido como um fenômeno natural, presente ao longo da história da humanidade. Na estrutura dos jogos e brincadeiras podemos encontrar regras que possuem o objetivo de civilizar e organizar o processo de desenvolvimento. Elas também exploram aspectos políticos e sociais, uma vez que se mantêm presente durante toda nossa vida, pois possibilita ao indivíduo a oportunidade de desempenhar seu papel enquanto sujeito que possui direitos e deveres, transcendendo a interculturalidade, contribuindo na construção dos aspectos democráticos.

No campo educacional, o jogo é considerado como um meio a qual pode-se alcançar resultados positivos, significativos e as brincadeiras também contribuem nesse sentido, pois proporcionam o diálogo, a troca de experiências entre as crianças e assim, jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, englobando aspectos funcionais, motores e cognitivos. Nesse sentido, o mesmo complementa a prática educativa. Para Ribeiro (2013, p. 2) "O jogo apresenta sempre duas funções no ensino-aprendizagem. A primeira é lúdica, em que a criança encontra o prazer e a satisfação no jogar, e a segunda é educativa, onde através do jogo a criança é educada para a convivência social". Nesta perspectiva, as brincadeiras também têm as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, pois o "brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos". (MACHADO, 2003, p. 37).

Partindo do que aponta os autores, entendemos que os jogos e brincadeiras propiciam o processo de aprendizagem, criatividade, desenvolvimento do raciocínio por meio da superação dos desafios que podem dispor socialização e interação entre diferentes grupos, descobertas de novas habilidades expressando sua forma de pensar, entre outras. Sendo assim, podemos dizer que ao participar de uma brincadeira na escola ou um jogo dirigido a criança está em um conjunto sistêmico, nessa perspectiva Kishimoto pressupõe que

> O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos. (KISHIMOTO, 1996, p. 26)

A expressão deferida pela autora ressalta a relevância do uso dos jogos como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. Kishimoto (1996, p. 96), afirma que "o jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima de liberdade, propício a aprendizagem e estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão". Os jogos têm muita importância no processo de aprendizado do aluno, e pode ser utilizado como ferramenta para auxiliar o aluno na matéria de acordo com Silveira (1998, p. 2):

> [...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência.

Segundo Silveira, o jogo não só pode como deve ser usado como algo positivo no processo de ensino e aprendizagem do aluno, pois traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento físico e psicológico. Já as brincadeiras não devem ser entendidas apenas como recreação, brincar de forma dirigida vai muito além disso, as brincadeiras trabalham muitos aspectos importantes para o desenvolvimento das crianças, já que por meio delas é possível criar, imaginar, imitar interagir, respeitar, entre tantas outras. Ao brincar é possível que as crianças socializem e façam descobertas do mundo. (OLIVER, 2012).

Seguindo nesta direção, trataremos na próxima seção da sequência didática, que será norteadora do trabalho com o gênero contação de história jogo, que é o foco deste estudo.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM PROCEDIMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

A metodologia selecionada para desenvolver essa proposta apoia-se na sequência didática. A partir dos seus estudos, Buose (2016. p, 49) afirma que: "A sequência didática (SD) é um modo de ensino organizado por meio de atividades estrategicamente elaboradas e planejadas, composta por etapas ou módulos. Autores como Joaquim Dolz, Michéle Noverraz e Bernard Schneuwly conceituam a sequência didática como um: "conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004 apud Bouse, 2016, p. 97). Partindo do mesmo viés, Oliveira define sequência didática como:

> um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou

> atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem. (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

As definições abordadas pelos autores nos revelam definições e conceitos utilizadas para o termo sequência didática. Compreendemos, sistematicamente, os aspectos que viabilizam essa metodologia, tornando-se, assim, uma ferramenta adequada e apta a ser utilizada na proposta de ensino de língua brasileira de sinais.

Entendemos que a elaboração da sequência didática é caracterizada por elementos que são elencados e redirecionados pelo professor para atingir o objetivo que pretende alcançar. Esse processo é considerado por muitos um grande desafio, pois a organização de uma sequência didática a qual contenha atividades que extraia o potencial dos alunos requer um esforço maior do profissional.

Além do domínio do conteúdo o professor também necessita cativar os alunos envolvendo-os no processo de construção e execução da proposta didática. Com objetivo de exemplificar o desenvolvimento da sequência didática as autoras Dolz, Noverraz e Schneuwly, elaboram um modelo de base para facilitar a compreensão do processo.

Disponível em: https://linguadinamica.wordpress.com/o-que-e-uma-sequencia-didatica/

Com base na análise no quadro apresentado, buscamos organizar a estrutura trazendo os elementos no processo de construção da sequência didática. O processo de desenvolvimento da sequência didática divide-se em etapas, processos, sendo como primeira parte segundo Bouse (2016) é a apresentação da situação, neste primeiro momento da sequência didática (doravante SD) o professor irá dialogar com os aluno os sobre o que irá estudar, apresentar a eles a temática, os objetivo e definir em conjunto a melhor forma de circular o gênero, pois segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o trabalho realizado por meio da SD deve circular, não ter apenas o olhar final do professor, que o aluno não produza apenas ao professor, mas que a produção deles ganhem outras dimensões além da sala de aula.

Caminhando nesta direção, o professor irá conduzir os trabalhos rumo a situação inicial, que é o momento de a criança fazer a sua primeira produção do gênero em foco, no caso deste trabalho a contação de história. Esta etapa pode ser utilizada como meio de coletar dados, conforme afirma Bouse (2016, p. 50): “Ela funciona como um diagnóstico e é o momento de obtenção de informações, em que os alunos deixam evidente a eles e ao professor o que sabem”. Assim, o professor poderá ofertar atividades que possam contribuir para que as crianças dominem melhor o gênero e para isso, módulos serão trabalhados.

Nesse sentido, esse momento é muito importante para o professor, pois ele, por meio da observação, poderá fazer o diagnóstico de como os alunos ouvintes se comportam diante da pessoa surda, se têm ou já tiveram algum contato como esses sujeitos, como se dá a comunicação entre eles e se realmente ocorre essa comunicação ou não. Macedo (2012) assevera a respeito da importância que o aluno entenda e possa fazer essa comunicação entre eles. O autor afirma que "como é possível se comunicar com seus colegas surdos, constrói procedimentos alternativos aos processos de comunicação e interação humana". (MACEDO, 2012, p. 01).

Todas essas informações são de suma importância para o desenvolvimento da proposta educacional, o professor deve obter o conhecimento prévio do aluno isso poderá ser utilizado como um diagnóstico para que se torne mais claro o caminho a ser escolhido. Nas próximas etapas o professor buscará mediar o desenvolvimento das atividades, explorando e incentivando o aluno a participar e produzir suas próprias ideias.

Nesse permear, serão ofertadas atividades para ampliação do repertório das crianças, para que essas possam fazer a comunicação entre elas, sejam ouvintes ou surdas. Assim, conforme nos orienta a teoria da SD, serão trabalhados com módulos para que a criança construa conhecimentos que a ajudará na produção final. Nesses módulos atividades variadas serão proporcionadas o que poderá contribuir para ampliação do conhecimento e domínio do gênero que se está trabalhando e assim, quando a produção final for realizada, este lançará mão de seus conhecimentos e investirá em sua produção, logo seu desempenho neste trilhar poderá ser melhor, visto que foi trabalhado uma gama de atividades, com o objetivo de as crianças produzirem o gênero com eficácia.

Todavia, quando falamos de módulos não estamos estipulando uma quantidade, visto que será de acordo com a necessidade do que irá ser trabalhado. Logo, o professor poderá dispor de quantos módulos considerar necessários para trabalhar o gênero escolhido. Buose (2016) ressalta a importância de se trabalhar os módulos da SD criando um passo a passo organizado para que os alunos construam conhecimentos no decorrer de todo o processo e afirma que "uma gama de atividades variadas e desafiadoras deverão ser planejadas e trabalhadas para que os alunos tenham mais possibilidades de aprendizagem". (BUOSE, 2016, p. 51).

Assim, ressaltamos que quando almejamos uma produção final que atenda às expectativas, os módulos devem ser preparados de forma que facilite o trabalho da SD e contribua para que as crianças possam compreender o gênero em foco e desenvolver as capacidades essenciais para dominá-lo, seja de forma oral ou escrita. Por isso, ofertar uma gama de atividades como jogos, brincadeiras, produção de textos menores, análise linguística, pesquisas, entre outras, contribuem para que o aluno vá se preparando para a próxima etapa do trabalho, ou seja a produção final e para isso outros gêneros poderão ser mobilizados para contribuir neste processo.

Dessa forma, finalizado o trabalho com os módulos é a hora da produção final, na qual os alunos mostrarão o que, de fato, aprenderam nesse percurso de estudos. Com ela é esperado uma produção do gênero, com maior domínio, em que o aluno tenha compreendido a estrutura, as características e neste momento coloque o que aprendeu.

Outro ponto importante é a circulação do gênero, processo este fundamental para que a produção final não fique apenas com o olhar do professor, mas que possa ter outros interlocutores, pois segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esta é mais uma parte muito importante quando trabalhamos por meio da SD, já que as crianças gostam de mostrar, compartilhar aquilo que aprenderam, dominaram e sabem fazer. Para elas, é sempre um momento muito importante socializar suas aprendizagens e, conforme já abordamos anteriormente, esta etapa, circulação do gênero, precisa ser definida na apresentação da situação inicial. Caminhando nessa direção, na próxima seção trataremos do percurso metodológico desta proposta.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi pensado inicialmente para ser desenvolvido com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Armando Dias, mas ele pode perfeitamente ser realizado com crianças de outros anos, conforme adaptações do professor.

A turma selecionada para trabalhar esta SD era constituída por 27 alunos, em que haviam crianças surdas e ouvintes, com idade média de 7 anos cada, que se encontravam no processor de alfabetização. Estas são oriundas do próprio bairro e de outros circunvizinhos. Não utilizam ônibus para chegarem até a escola, sendo acompanhadas de seus pais, avós, vizinhos, irmãos ou amiguinhos maiores para fazer o percurso de suas casas até a escola.

Seguindo nesta direção, elaboramos uma SD, com o gênero textual contação de história “O sapo comilão”, que contou com sete aulas de sessenta minutos cada. Pensamos neste tempo total para trabalhar de forma organizada cada etapa e para isso temos que lembrar que há a necessidade de fazer a apresentação da situação inicial, trabalhar os módulos, neste caso planejamos cinco módulos para possibilitar o trabalho de forma organizada com o gênero da contação de história, e, posteriormente, a produção final, em que as crianças vão reproduzir de forma oral a história foco deste trabalho, ou seja recontá-la em Libras para seus coleguinhas de sala.

No próximo momento, depois de realizada a produção oral final em sala de aula, será a hora da circulação do gênero contação de história “O sapo comilão”. Então, nesta etapa as crianças irão fazer a contação da mesma para outras crianças, no momento da apresentação de produções artística, que são realizadas nesta escola semanalmente, pois deste modo a produção não ficará apenas na sala de aula, mas será socializada com outras crianças e também contribuir para a socialização das crianças ouvintes com as surdas, não somente no espaço da sala de aula.

7 PRODUTO EDUCACIONAL: CONTAÇÃO DA HISTÓRIA “O SAPO COMILÃO”

Para dar início a esta SD, faremos a situação inicial em que se sugere uma dinâmica que tenha como abertura a realização de uma roda de conversa, com o intuito de realizar um diagnóstico a respeito do conhecimento prévio dos alunos em relação a temática a ser desenvolvida na aula, que se baseia no ensino da Libras por meio da contação de história como gênero textual a ser trabalhado.

Outro aspecto a se pontuar antes de iniciarmos as atividades é a preparação do espaço a qual serão realizadas, uma vez que para realizar uma contação de história o ambiente deve ser aconchegante e confortável para que assim a dinâmica possa se tornar prazerosa. Segundo Rodrigues (2015, p. 41), "qualquer espaço pode se tornar um ambiente propício para aprendizagem, desde que este esteja adequado a proposta e a prática pedagógica". Portanto os alunos serão convidados a sentarem no tapete pedagógico, para início da discussão a respeito do contexto histórico do surdo, o tapete poderá ser substituído por outra possibilidade caso não tenha a disposição. Nesse momento algumas perguntas-chave serão realizadas.

Perguntas-chave

O que sabem sobre as pessoas surdas que existem no nosso país, região e cidade?
Conhecem a história dos surdos?
Como eles se comunicam? Já tiveram contato com surdos?

Nessa perspectiva, por meio de diálogos com as crianças poderemos analisar o conhecimento prévio sobre o assunto, explicando a proposta da atividade a ser desenvolvida, que consiste no processo de ensino de sinais por meio da contação de história e elaboração de um jogo adaptado. Neste momento, abordaremos a circulação do gênero, em que combinaremos com as crianças para fazer a contação da história "O sapo comilão" aos alunos de outras turmas na hora das apresentações culturais.

Na próxima etapa, na produção inicial, será solicitado para que as crianças ouvinte tentem estabelecer alguma comunicação com os alunos surdos da sala, pois já estudam juntas e estabelecem no cotidiano escolar alguma forma de comunicação e interação. Essa experiência nos proporcionará analisar o nível de interação e comunicação entre elas e, assim, nos organizarmos para o planejamento das próximas etapas.

Finalizada a produção inicial, que nos dará subsídios para o trabalho com a SD, faremos o primeiro módulo, no qual apresentaremos o livro da história do sapo comilão. Nesse momento os alunos serão levados a alguns questionamentos como:

Perguntas

Vocês já ouviram a história do sapo comilão?
Sabem o que é necessário para realizar uma contação de história?
Já contaram alguma história pra seus amigos ou familiares

Após o diálogo, de posse das respostas das crianças, que serão registradas e servirão como subsídios necessários para realizar uma contação de história enfatizando os aspectos visuais, a expressão corporal e facial necessárias para propiciar as emoções que uma história pode causar. Explicaremos também que ao longo da leitura realizaremos a apresentação de alguns sinais em Libras. Estes sinais, pediremos que as crianças também os façam, para irem familiarizando-se com a língua de sinais e os lembraremos também, que estes sinais apresentados serão utilizados, posteriormente, para desenvolvemos outras atividades, que serão realizadas posteriormente.

Após a explicação, a contação de história "O sapo comilão" iniciará e neste permear serão apresentados os sinais conforme a história for se desenvolvendo, como por exemplo, os sinais de alimentos que são abordados na história. Vale ressaltar que é necessário que os alunos repitam os sinais apresentados, assim será mais fácil para a memorização.

No segundo módulo, após a contação da história os alunos serão convidados a participarem da reprodução, utilizando alguns sinais que serão trabalhados. Logo após, será proporcionado um tempo para que as crianças manuseiem o livro utilizado na contação da história foco e, assim, irão conhecendo melhor a história e outros sinais lhes serão ensinados. Ao passo que forem fazendo os sinais, estes estarão se preparando para a ampliação do repertório da língua de sinais, aprendendo de forma descontraída e interessante, já que as crianças são receptivas à novas experiências, são prestativas e gostam de interagir com seus pares. Isso poderá facilitar a comunicação com as crianças surdas na sala de aula e na escola.

Finalizado essa parte do trabalho, será ofertado o terceiro que consistirá na confecção do material complementar que se trata da construção de um jogo "O sapo comilão". Para tanto, as crianças serão divididas em 5 grupos, cada grupo terá uma função. O primeiro grupo se direcionará a busca por caixas de papelão, que representarão o sapo da história. O segundo grupo será responsável por fazer as bolas com folhas de revistas usadas que serão utilizadas para arremesso na boca do sapo. O terceiro, quarto e quinto grupos realizarão a decoração dos sapos, com tintas e EVA.

Seguindo nessa direção, trabalharemos o quarto módulo, em que após realizarmos o processo de construção do jogo, todos os integrantes dos grupos se reunirão para definirem suas estratégias de jogo e logo após terá o início. Vale ressaltar que as atividades lúdicas contribuem muito quando se trabalha com crianças, por isso a importância de trazer o gênero jogo, para trabalhar nesta SD. Além disso, também serão trabalhados alimentos que aparecem na história, esse é um momento importante para que o professor aborde os alimentos importantes, saudáveis, aqueles que fazem parte da nossa alimentação cotidiana e também os que não são saudáveis, mas que as crianças gostam. É uma oportunidade ímpar para trabalhar a língua de sinais em consonância com uma boa alimentação.

Nesse módulo as crianças irão utilizar os sinais que já foram trabalhados na contação da história e também durante os módulos anteriores para se comunicarem e fazer as jogadas. Perguntas serão feitas a eles, conforme o quadro abaixo e estes as responderão em Libras. É importante frisar que o professor deve sempre assessorar, motivar e estimular as crianças quanto o uso dos sinais nas respostas, para que elas não se sintam intimidadas para responder, já que estão no processo de construção do conhecimento, logo não terão domínio de todos os sinais. Além disso, neste momento

as crianças que já conseguiram maior domínio dos sinais poderão assessorar aquelas que estão com maiores desafios a superar. Tudo isso fará com que elas interajam e proporcione mais e melhor comunicação entre elas, sejam ouvintes ou não.

Nessa perspectiva, a cada resposta correta o grupo poderá arremessar uma bola dentro da boca do sapo, e a cada acerto ao alvo o grupo pontuará; o grupo que obtiver mais pontos será o vencedor. É importante que os integrantes dos grupos revezem os arremessos, assim todos os envolvidos poderão participar. Segue abaixo perguntas norteadoras para o jogo. Entretanto, é apenas um exemplo, pois o professor tem total autonomia para realizar perguntas que entenda ser melhor de acordo com a turma.

Perguntas para o jogo

Qual é o sinal que representa o sapo comilão?
Qual é o sinal que representa o sorvete?
Qual é o sinal que representa a melancia?
Qual é o sinal que representa a fazenda?
Qual é o sinal que representa o espaguete?
Qual é o sinal que representa a janela?
Qual é o sinal que representa a mosca?
Qual é o sinal para representar jabuticaba?

Regras do jogo:

- A cada resposta realizada corretamente o grupo ganha 1 ponto.
- A cada acerto no alvo da boca do sapo o grupo também ganhará 1 ponto.
- Cada jogador dos grupos terá a oportunidade de responder a uma pergunta.
- Caso a resposta realizada esteja incorreta o grupo será penalizado com a perda de um ponto.

Figura 3 – Imagem referente ao jogo “O sapo comilão”

Fonte: Arquivo pessoal

No quinto e último módulo será trabalhada a produção de cartazes; mais uma vez outro gênero estará sendo proporcionado, para que a contação de história e a apropriação de sinais em Libras sejam solidificadas, pois quanto maior o trabalho ofertado para a ampliação do repertório for realizado, maiores serão as possibilidades de aprendizagens, domínio da língua de sinais e de uma melhor produção final.

Para tanto, neste módulo as crianças serão divididas em grupos, por escolhas delas, sejam por afinidades, sexo ou pelos motivos que elas tiverem. Formados os grupos, iremos retomar as principais partes da história e as crianças irão representá-las por meio de desenhos e também por Libras (desenhos dos sinais) essas partes da história. Realizada a produção dos cartazes, estes serão fixados no painel da escola, para que crianças de outras salas, os profissionais da escola e a comunidade que venha até a escola possa conhecer e apreciar o trabalho desenvolvido pelos alunos.

Sendo assim, com os módulos finalizados, será a hora de realizar a produção final. Esta consiste em os alunos, já de posse de maiores repertórios do que na produção inicial, recontar a história "O sapo comilão" em sala de aula, inicialmente, uns para os outros. Essa atividade deve ser acompanhada passo a passo pelo professor para que possa analisar a construção que foi realizada durante os módulos, se as crianças estão empregando os sinais adequados conforme o contexto e também se a língua de sinais está em consonância com a língua materna, para que a interação seja realizada entre todas as crianças, falantes e surdas.

Dessa forma, para finalizar a SD, as crianças irão realizar a contação da história às demais crianças das outras turmas, conforme fora acordado no início e também fazer a demonstração da atividade complementar que foi o jogo durante um dos módulos. Todas essas ações serão realizadas nas duas línguas, Libras e língua materna. Assim, será possível compartilhar o conhecimento e fazer a circulação do gênero.

Tema: Aprendendo Libras

Vocabulário: Alimentos, ações, atitudes e palavras que contém no livro "O sapo comilão".

Objetivos:

- Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com a crianças surda.
- Desenvolver progressivamente as habilidades das articulações dos sinais apresentados.
- Reconhecer e explorar o vocabulário dos alimentos apresentados na história.
- Aprimorar suas capacidades motoras através da atividade de acerto ao alvo.
- Estimular a concentração e a atenção através da contação da história.

Público Alvo: 2º ano. Entretanto, esta proposta poderá ser realizada com alunos de diferentes idades, da educação infantil até o fundamental, para isso o professor fará as adequações necessárias.

Tempo estimado: 7 aulas com o tempo estimado de uma hora cada.

Materiais: Caixa de papelão, cola, tesoura, lápis, borracha, lápis de cor, pincel atômico, régua, tesoura e EVA.

Dicas úteis: Durante a leitura repita várias vezes os sinais dos alimentos, permita que a divisão dos grupos seja realizada pelos mesmos, assim cria-se uma oportunidade de desenvolverem a democracia.

Avaliação: A avaliação no processo de ensino e aprendizagem exerce um papel muito importante. Nesta proposta educacional será utilizada para além da averiguação referente ao domínio da língua

alvo que é a Libras. Isso porque, de fato, o objetivo principal dessa proposta é propiciar a interação e socialização entre alunos surdos e ouvintes. Sendo assim, o processo de avalição será articulado de forma contínua, ou seja, as ações dos alunos serão observadas e analisadas no decorrer das atividades. A partir dos estímulos e atividades estabelecidas, os alunos revelarão suas dificuldades, em que o professor poderá obter uma análise mais detalhada.

8 RESULTADOS ESPERADOS

Tendo em vista que o processo de inclusão de alunos surdos nas escolas, muitas vezes, acorre de forma simbólica, espera-se com esta proposta que os professores possam ter uma ferramenta que possibilite mediar a interação social, rompendo, assim, a barreira imposta pela falta de comunicação do aluno surdo com professor e alunos ouvintes.

No processo de aquisição da segunda língua, além de aprimorar suas habilidades cognitivas no desenvolvimento das experiências propiciadas pelo processo, os alunos também podem se expressar, compreender as informações, desenvolver aptidões, serem protagonistas e vivenciarem experiências significativas. Os desafios que perpetuam no processo de aprendizagem mostram-se cada vez mais complexos e cabe ao professor estar propício a buscar novas metodologias para superar os obstáculos e descontruir paradigmas impostos pelo preconceito nas áreas sociais, culturais e educacionais.

Diante disso, ressaltamos que, apesar desta proposta não ter sido desenvolvida completamente, pois estava em andamento e com a pandemia do novo Coronavírus precisamos interrompê-la, os resultados preliminares apontam que o trabalho realizado desta forma provoca transformações. Além disso, o estudo tem contribuído para a interação entre as crianças e também para o aprendizado da nova língua, no caso Libras. Isso deixa claro o quanto o gênero, didatizado na escola desenvolvido por meio da SD pode contribui, para uma aprendizagem eficaz e conduz à melhor produção final.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Frannf**. Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educare et educare Revista de educação.** São Paulo, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe Sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF 25 de abril. 2002. Seção 1, p. 23.

_____. Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. **Regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispões sobre a língua Brasileira de Sinais-Libras,** e o art.18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 200. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p.28-30.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Pereira. **O Uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças:** Programa Mais Educação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. **A Contação de Histórias no desenvolvimento da educação** Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/ARTIGOANA-LUCIA-SANCHES.pdf2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org**.). Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Ensino de Língua Materna.** Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/ensinoDePrimeiraLingua/assets/249/TEXTO-BASE_ELM_2010.pdf.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACEDO, Lino de. **Benefícios da aprendizagem da língua de sinais para todos.** Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA. 2012. Disponível em: https://diversa.org.br/artigos/beneficios-da-aprendizagem-da-lingua-de-sinais-para-todos/.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança.** Edições Loyola, 2003.

ONG, Walter J. **Orality and literacy: the technologizing of the world**. New York: 2002

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral.** São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância.** 2013. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvi me nto-da-infancia.

RODRIGUES, Letícia da Luz. **O tempo/espaço na educação infantil:** um olhar para às práticas pedagógicas no último ano da educação infantil. Disponível em:https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/848/1/2015LeticiadaLuzRodrigues.pdf

SANTANA. Eline Peixoto. **O direito a comunicação: as Libras e os desafios da educação dos surdos**. 2013. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo8-direitosepoliticaspublicas/odireitoacomunicacaoaslibraseosdesafiosdaeducacaodossurdos.pdf

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C**. Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVER, Gabriella Chaves. **A importância do brincar na Educação Infantil.** Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do curso de Pedagogia, da Universidade Veiga de Almeida, orientada pelo professor José Luiz de Paiva Bello. Rio de Janeiro, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS

Jane Lemos RAVAGNANI
Olandina Della JUSTINA

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve origem no decorrer do curso de especialização motivado pelas discussões de conceitos teóricos que dialogam com ludicidade e os jogos pedagógicos bem como favorecido pela possibilidade de, na condição de docentes de Língua Inglesa (doravante LI), desenvolver a proposta em sala de aula. Essa foi uma maneira de observar como essas experiências facilitaram sobremaneira o ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC), além de contribuírem para a aprendizagem de forma prazerosa e tornar as aulas mais interessantes.

O conceito de ludicidade remete às atividades que dão prazer, diversão a quem as pratica e os jogos podem ser considerados lúdicos, a depender dos alunos envolvidos, das experiências e concepções que constroem ao longo da vida. Portanto, nosso objetivo é apresentar de forma teórico-prática o uso de jogos pedagógicos e os indicativos de sua relação com a ludicidade e a noção de brinquedo discutida por Vigotski (2010). Ainda serão levados em consideração conceitos da teoria sociocultural vigotskiana quanto ao ensino-aprendizagem.

Quanto à organização deste texto, após esta breve introdução, seguirá o embasamento teórico-metodológico, apoiado nas publicações de alguns estudiosos como Vigotski (2010,1991), Huizinga (1993), Brougère (1998), Luckesi (1998; 2002; 2014) e Szundy (2009), para citar alguns. Para o delineamento da proposta, recorremos à visão e aos modelos de sequência didática e unidade didática apresentados por Zabala (1998) que assume uma concepção epistemológica socioconstrutivista de aprendizagem e desenvolvimento. A proposta será apresentada com a descrição detalhada, com o passo a passo das aulas e os resultados já obtidos em sala de aula os quais sugerem a viabilidade de ser desenvolvida em outras turmas, além daquelas que passaram pela experiência.

2 EIXOS TEÓRICOS

2.1 PRESENÇA E USO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO SÓCIO-LINGUÍSTICO-CULTURAL BRASILEIRO

Estudos discutem que o inglês é uma língua franca, “do contato internacional no momento, assim como cada período histórico teve sua língua franca servindo de instrumento auxiliar da comunicação entre povos de culturas e lugares distintos.” (SANTOS, 2005, p. 43).

Paiva (2003), afirma que a LI pode ser considerada como uma língua do mundo, que não pertence a ninguém em especial, ou seja, não é mais um produto com território delimitado. Há fatores econômicos, culturais, históricos e linguísticos que contribuem com a expansão da LI e permitem afirmar sua importância e presença no cotidiano de todos nós.

Nessa direção, corroboramos o exposto por Santos e Benedetti (2009, p. 334) ao apontarem que: “Por conta da globalização, tem havido um acréscimo considerável no interesse pelo domínio de LI [...] de preferência estando o indivíduo em tenra idade.”

Justina (2006, p. 98) traz uma interessante pesquisa sobre a presença e uso constante de anglicismos no cotidiano brasileiro, que é compreendido por algumas pessoas comuns como demonstração de prestígio social e econômico. Reforça assim, a importância do ensino-aprendizagem da língua inglesa não apenas como estrangeira, do outro, mas inserida em nosso contexto sociocultural e linguístico, podendo ser chamada de língua adicional. Em outras palavras, significa que palavras de expressões da LI fazem parte das interações que envolvem pessoas, inclusive na infância.

Conforme Rajagopalan (2005) destacou, fazer uso de outra língua, em diferentes situações é romper fronteiras, ter acesso a outras culturas, interagir socialmente, fortalecer-se, ser cidadão do mundo para agir criticamente na sociedade.

Diante dessa constatação e para discutirmos a visão teórica à qual nos filiamos nesse texto, faremos, no item a seguir, uma reflexão teórica-metodológica sobre ludicidade, brinquedo, jogos pedagógicos e sua relação com o ensino-aprendizagem de LIC.

2.2 ALGUNS CONCEITOS RELACIONADOS AO ENSINO-APRENDIZAGEM

Vigotski (2010; 2007) discutiu sobre os princípios psicológicos que fundamentam o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano sob perspectiva sociointeracionista. Todavia, há estudiosos que defendem sobre uma epistemologia marcada por concepções (socio)interacionistas e construtivistas.

Para retomar os principais conceitos vigotskianos, tecemos, de forma breve, os sentidos associados a cada um e que farão parte das reflexões em torno da proposta também referendados por Zabala (1998).

Vigotski (2010, 2007) defende que a linguagem é social e construída no meio ambiente social, assim como tudo o que aprendemos. A interação pela linguagem com o outro, o mais competente, é determinante para aprender e se desenvolver. Interagir é trocar conhecimento com o meio ambiente e, nesse processo, pode aprender e ensinar(mediar).

A mediação pelo outro, o mais competente, que pode ser uma pessoa, artefatos culturais e a própria linguagem. Os artefatos culturais ou semióticos são matérias culturalmente construídos, signos e símbolos que podem servir de mediadores. A mediação ocorre na zona do desenvolvimento proximal (ZDP) que é o espaço entre o desenvolvimento real (solução independente de problemas, compreensão dos conceitos) e o desenvolvimento potencial (para solucionar o problema precisa da ajuda ou da orientação de alguém mais competente, que já tenha conquistado o desenvolvimento real necessário àquela circunstância). A mediação ocorre para trazer ao desenvolvimento real a aprendizagem de conceitos espontâneos (generalizações aprendidas informalmente) e científicos (ligados à aprendizagem formal, escolar, instrucional).

A internalização consiste em uma série de transformações nas quais uma atividade externa começa a ocorrer internamente e um processo interpessoal é transformado em intrapessoal.

Para Vigotski (1999), há uma relação estreita entre aprendizagem e desenvolvimento. A aprendizagem é mediada, interpessoal e pode ser observada. Já o desenvolvimento, é resultado da aprendizagem, é intrapessoal, tende a manter-se e manifestar-se ao longo de um tempo maior.

A compreensão dos conceitos destacados é importante para que possamos discutir como se relacionam ao ensino-aprendizagem delineado para a proposta. No item a seguir, também destacamos o brinquedo à luz do pensamento vigotskiano.

2.3 LUDICIDADE, BRINQUEDO, JOGOS PEDAGÓGICOS E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI

A ludicidade, cuja etimologia encontra-se no latim *ludens* e refere-se a jogos, brinquedo e divertimento, é algo que faz parte da vida da criança desde seu nascimento, acompanha todas as demais fases da vida e em cada uma delas, pode se manifestar de diferentes maneiras.

Já a expressão atividade lúdica pode ser definida no senso comum, como atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. Mesmo que essa acepção seja questionada por alguns pesquisadores, é muito comum encontrarmos com esse sentido na sociedade e também em publicações destinadas ao emprego didático no campo educacional.

Luckesi (2014) diz que o termo ludicidade ainda não pode ser encontrado nos dicionários, porém seu senso comum está ligado a atividades lúdicas, tais como, brincadeiras infantis, que são erroneamente estendidas para brincadeiras de adultos, cujo senso comum às vezes alui a ações de mau gosto, pegadinhas, ou mesmo ao *bullying,* dependendo da situação. Neste parâmetro, o autor revela ainda que lúdico é o estado interno do sujeito e ludicidade é a característica de quem está no estado lúdico.

Consoantes ao autor, não podemos afirmar que uma atividade é sempre prazerosa, lúdica para todos os indivíduos, mesmo em se tratando de jogos pedagógicos, ou seja, pode ou não ser prazerosa dependendo do sentimento, das experiências vividas, do contexto e do momento em que o indivíduo a pratica. A ludicidade não é instrumento, não está na atividade em si, mas no indivíduo que a realiza.

Em similar posicionamento, Massa (2015, p. 127) defende que a ludicidade “não é uma atividade, senão um estado de ânimo interno do indivíduo, que é alcançado quando se vive uma experiência em sua plenitude”.

Quando falamos de ludicidade, é importante também citarmos Vigotski (1991; 2007) que muito contribuiu para compreendermos, sob o ponto de vista da psicologia, acerca da aprendizagem e desenvolvimento colocando a linguagem como o principal meio.

Vigotski discute sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. Sua visão de brinquedo se estende muito além da manipulação de um possível objeto e se assenta na concepção de brinquedo que se constitui na imaginação:

> A criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (...) Podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação. (VIGOTSKI, 2007, p.108).

O autor ainda estabelece um elo entre brinquedo e prazer para aprender de forma facilitada, mais leve e com menos esforço.

> [...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VIGOTSKI, 1991, p. 66).

Baseados na concepção de jogo como um brinquedo com regras, há possibilidades de que a aprendizagem de LIC ocorra de forma significativa, com mais leveza e prazerosa diminuindo possíveis entraves presentes na zona de desenvolvimento proximal.

Szundy (2009), pautada em Vigotski, compara a relação brinquedo-desenvolvimento com instrução-desenvolvimento e reconhece o brinquedo espontâneo como promotor de zona de desenvolvimento proximal:

> [...] a relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada, em grau de importância, à relação instrução-desenvolvimento na medida em que, à semelhança da instrução formal e sistemática com que a criança se defronta no período escolar, a sua brincadeira espontânea também cria zonas de desenvolvimento proximais que a levam a interagir com os outros no contexto do jogo de forma muito mais madura do que o faria em outras situações da vida cotidiana. (SZUNDY, 2009, p. 277).

O pensamento vigotskiano expressado e complementado por Szundy deixa-nos entrever a relevância do brinquedo, como uma oportunidade natural de interação social com a comunidade escolar, além de colaborar para o desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o brinquedo conceituado por Vigotski (1991; 2007) e retomado por Szundy (2009) está associado ao prazer e como facilitador da aprendizagem e se entrelaça com a definição ampla de jogo proposta por Huizinga (1993):

> [...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana". Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos "jogo" entre os animais, as crianças e os adultos... (HUIZINGA, 1993, p. 33).

O jogo pode ser visto como um instrumento pedagógico e de convívio social com objetivos específicos que, além de estimular o desenvolvimento da criança, também pode se alinhar aos conteúdos que fazem parte do currículo de LIC.

Assim, também pode-se afirmar, que as regras do jogo induzem as crianças a perceber regras de comportamento social e podem oportunizar às crianças aprenderem muito além da escrita e leitura.

Gilles Brougère (1998) menciona a utilidade do jogo como poderosa ferramenta pedagógica significativa para professores e alunos:

> O jogo é o relaxamento indispensável ao esforço em geral, o esforço físico em Aristóteles, em seguida o esforço intelectual e, enfim, muito especialmente, o esforço escolar. O jogo contribui indiretamente para a educação, permitindo ao aluno relaxado ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. [...] o jogo permite ao pedagogo explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a esta o ensino e a orientação do aluno. (BROUGÈRE, 1998, p. 54).

Corroboramos o pensamento desse autor e entendemos que os jogos pedagógicos podem ser lúdicos, estimulantes da afetividade e da criatividade e favorecedores da aprendizagem, podem ser usados como instrumentos de avaliação, por meio das suas regras promovem a interação e convívio sociais e, finalmente, os jogos permitem a compreensão de diversas linguagens e raciocínio lógico.

Por conseguinte, considerando todos os aspectos discutidos, definimos uma proposta de ensino de LI que contempla os jogos pedagógicos, pelos quais podem permear os conceitos de ludicidade, brinquedo e ensino-aprendizagem de LI para crianças. Pode ainda favorecer a criação da ZDP e o alcance do desenvolvimento real do aluno.

3 OPÇÃO METODOLÓGICA

Fundamentados na visão socioconstrutivista de aprendizagem que parte do diagnóstico do desenvolvimento real dos alunos, considerando a interação e a linguagem como meios para a identificação da aprendizagem já conquistada. Com base na identificação do ponto de partida em que a mediação pode ocorrer, construiu-se uma unidade didática em que foram considerados conteúdos como numerais cardinais, diálogo que envolve cumprimentos e apresentação pessoal entrelaçados com iniciativas que trouxeram às atividades a conscientização sobre a reciclagem, a produção e manipulação de lixo consciente bem como sua relação com a saúde pública.

Nessa direção, o uso e (re)criação de jogos pedagógicos foi além do aprimoramento de estudos do conteúdo e se estendeu ao fortalecimento do raciocínio lógico, da reflexão relacionado ao meio social e à linguagem, respeito às regras do jogo/sociais, criatividade, ludicidade e agência do aluno.

Quanto à unidade didática que pode constituir uma sequência didática, Zabala (1998) define como um “Conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Aprender LI por meio de uma unidade didática tem o propósito de proporcionar a coconstrução de conhecimento baseado no contato sistemático e organizado com conteúdo destinado à aprendizagem de outra língua pela criança, mas situados no seu contexto social emergente.

Trabalhar LIC não é simples, exige conhecimentos e habilidades específicas, além de estratégias, pois as crianças são exigentes, dispersam-se facilmente e se entediam rápido. Por isso, o professor que assume o papel de mediador, motivador, atento e criativo, deve planejar com cuidado, atividades variadas, interessantes, desafiadoras, relacionadas ao cotidiano e experiência dos alunos.

Assim sendo, quando a proposta se pauta no modelo de sequência didática e unidade didática apresentada por Zabala (1998) em que as atividades propostas devem atender aos seguintes questionamentos: 1) Quais são os conhecimentos prévios dos alunos?; 2) Há significância e funcionalidade dos novos conteúdos?; 3) As atividades/conteúdos são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos?; 4) É possível criar ZDP e intervir para que se permita o avanço discente?; 5) As atividades provocam um conflito cognitivo e promovem atividades mentais para que relacione os novos conteúdos ao conhecimento prévio?; 6) Há atitudes favoráveis/motivação em relação às estratégias de ensino-aprendizagem?; 7) Há estímulo à autoestima e o autoconceito que promovam a sensação de que o esforço do aluno valha a pena; 8) Há incentivo à autonomia, o aprender a aprender?

Pensando a língua como um meio de interagir no mundo, destacamos a transversalidade deste trabalho, em especial, da produção final. Os jogos criados pelos próprios alunos, usando material reciclável, permitiram que se tornassem agentes, autônomos para (re)criar o jogo pedagógico o que pode fortalecer o desenvolvimento da LI e outros conhecimentos (lógicos, éticos, cidadania, etc.) que se entremeiam ao linguístico.

Dessa maneira, baseamo-nos no modelo apresentado salvaguardando a flexibilidade que lhe é permitida para compartilharmos uma experiência de ensino-aprendizagem que poderá ser revisitada conforme a necessidade de cada contexto.

4 DESCRIÇÃO E REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Todas as ações pedagógicas foram distribuídas para seis aulas e serão detalhadas na sequência.

1ª aula: Teste diagnóstico para levantamento de conhecimento prévio

Habitualmente, no início do ano, a escola em que a proposta foi desenvolvida realiza o teste diagnóstico em todas as disciplinas como forma de situar o conhecimento prévio dos alunos, a indicação do nível de desenvolvimento real.

Sendo assim, no decorrer do período diagnóstico do componente curricular LI, ao buscar informações sobre o conhecimento prévio dos alunos, no ano letivo de 2020, em salas de terceiro ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino, foi percebida uma lacuna em relação a um conteúdo que foi desenvolvido em anos anteriores. A maioria dos alunos demonstrou pouco ou nenhum conhecimento prévio que permitisse demonstrar habilidade oral ou escrita em relação aos numerais cardinais.

Sendo assim, a professora sugeriu que apontassem informações através das quais pudesse detectar em quais situações da vida cotidiana dos alunos os números fossem usados para, de alguma forma, estabelecer um elo entre o conteúdo escolar e as vivências dos alunos. As informações tinham por objetivo descobrir a significância e funcionalidade do conteúdo, a adequação das possíveis atividades, as atitudes (des)favoráveis em relação ao conteúdo e estratégias de ensino, além de perceber como poderia ser criada a ZDP e, portanto, atuar na mediação da aprendizagem.

Alguns itens citados pelos discentes foram: matemática, idade, endereço, hora, dias do mês, preços, número de celular, tamanho dos objetos e das pessoas, receitas culinárias, havendo destaque para os jogos e brincadeiras.

Desta forma, foi identificado que esse conteúdo seria importante para a comunicação em LI e poderia agregar saberes de outras áreas de conhecimento demonstrando o caráter interdisciplinar. Como proposta de revisão, os alunos afirmaram que gostariam de aprender através dos jogos. Todavia, a intenção foi de que os alunos não se tornassem apenas "jogadores", utilizando-se de jogos prontos, mas que fossem além, observando o estímulo à reflexão, autonomia e criatividade. Assim, foi proposto que eles elaborassem jogos físicos como produção final da ação pedagógica, em que os números em inglês, seriam o tema principal e a atividade propiciasse a prática oral e escrita associadas aos jogos pedagógicos.

Com esse propósito, as professoras regentes de cada sala auxiliaram a construção da ação pedagógica que abrangeu componentes curriculares de matemática, língua portuguesa, literatura e arte. Em língua portuguesa e literatura foram apresentados contos infantis que envolviam o raciocínio matemático e o desenvolvimento de jogos pedagógicos. A arte foi contemplada por meio da criação dos jogos pedagógicos físicos: desenhos, pinturas e recortes. Em LI os numerais estiveram presentes em atividades que envolviam situações de interação. Por exemplo, por meio do gênero textual diálogo, em que os alunos compartilharam informações pessoais, tais como, idade, data de aniversário e endereço bem como na própria ação de jogar. Todavia, ressaltamos que a proposta descrita tem como foco a LI, mas apontamos para a possibilidade de, em tempo maior, criar projetos de ensino-aprendizagem que contemplem todas as áreas de conhecimento.

Portanto, voltada para a LI, A proposta pedagógica envolveu seis aulas de cinquenta e cinco minutos cada, totalizando cerca de seis horas. A seguir descreveremos a unidade didática:

2ª aula: Atividades iniciais

Nesta etapa, foi feita uma roda de conversa com os alunos sobre jogos pedagógicos e as suas preferências. A maioria demonstrou ter vivência com jogos digitais e, portanto, marcaram essa preferência. Todavia, guiados pelo princípio da possibilidade e plausibilidade no contexto escolar, foi sugerida uma adaptação para os também interessantes jogos físicos. A docente explanou rapidamente sobre os jogos com finalidade pedagógica e deixou que os alunos manifestassem suas ideias e como eles faziam parte do seu dia a dia. Houve uma troca de informações entre os alunos e a professora e ficou acordado que não seriam apenas jogadores, mas criadores ou adaptadores de jogos físicos,

devido a sua maior facilidade e habilidade na confecção, ao invés dos digitais. Cada jogo deveria ser apresentado com suas regras, por escrito ou oralmente, em inglês. Assim, organizaram-se em duplas ou grupos de no máximo três pessoas para favorecer a participação ativa de todos.

3ª aula: Gênero textual diálogo

A professora promoveu uma roda de conversa sobre o material que os alunos iriam usar na confecção dos jogos. Os alunos tiraram suas dúvidas sobre onde pesquisar e tipos de materiais que poderiam usar. Foi indicado que fizessem uso de materiais recicláveis com o argumento em defesa aos cuidados com o meio ambiente. Os discentes expuseram seu conhecimento prévio sobre o que são e como encontram no seu cotidiano materiais recicláveis. A reflexão se estendeu para o problema de saúde pública da comunidade, a dengue, agravado pelo descarte destes materiais recicláveis em locais indevidos. As discussões em torno desses materiais estimularam ações dos alunos em suas casas promovendo a limpeza dos quintais e terrenos vizinhos. Como meio de incentivo e exposição na comunidade, os alunos tiraram fotos durante esta ação e publicaram no grupo de *whatsapp* da sala.

Após as discussões sobre o uso de materiais recicláveis para a confecção de jogos pedagógicos, foi-lhes apresentado um texto em forma de diálogos para que pudessem ter acervo linguístico para prática oral e escrita de expressões que envolvem cumprimentos e numerais em situações cotidianas.

Usando o gênero textual diálogo, os alunos praticaram em duplas, socializando em inglês, informações pessoais que fazem referências aos números, tendo como contexto a primeira vez que se encontraram.

MEETING A CLASSMATE[3]

A: Hello, good morning! My name is (Maria). What´s your name?
B: Hi! My name is (José). Nice to meet you!
A: Nice to meet you, too! How old are you?
B: I´m (nine) years old. And you?
A: I´m (eight). When is your birthday?
B: It´s on (May, 25). How about yours?
A: My birthday is on (December, 10). Let´s play (video game) after school?
B: Good idea! What´s your address and phone number?
A: It´s (159, Paraná Avenue. And my cellphone number is 99989-5641). How about yours?
B: It´s (271, Chapecó Street. And my phone number is 99871-2213). See you later!
A: See you!

Na sequência, foram explicadas as operações matemáticas em inglês destacando as expressões *plus, minus, equals*. Após, a sala foi dividida em dois grupos para uma competição usando as operações matemáticas. Novamente, o objetivo foi trabalhar os números em inglês em situações de interações reais, oportunizando a desenvolvimento da comunicação oral. Os grupos alternavam-se no quadro, escrevendo uma operação matemática, cujo resultado deveria ser falado em inglês pelo outro grupo. A professora explicou as regras do jogo em inglês usando o quadro para demonstrá-las.

3 Gênero escolar elaborado por Jane Lemos Ravagnani.

Pontuava o grupo que acertasse o resultado e o falasse em inglês de forma compreensível.

Ainda no mesmo encontro, foi proposto mais um jogo coletivo, descontraído e lúdico (observado pela reação dos alunos), adaptado do clássico "morto ou vivo", intitulado *Up & Down* envolvendo os números (de um a doze) pares (*even numbers*) e os ímpares (*odd numbers*) em inglês. A explicação das regras e do vocabulário utilizado no jogo foi feita oralmente. Quando a professora falava um número ímpar os alunos ficavam em pé, quando ela falava um número par, os alunos se sentavam. Aqueles que se equivocavam, saíam do jogo. O vencedor era quem permanecia até o final sem se equivocar. Houve alternância de comando entre os alunos e a professora. Assim, o jogo se tornou mais interativo e democrático.

4ª aula: Jogo de tabuleiro

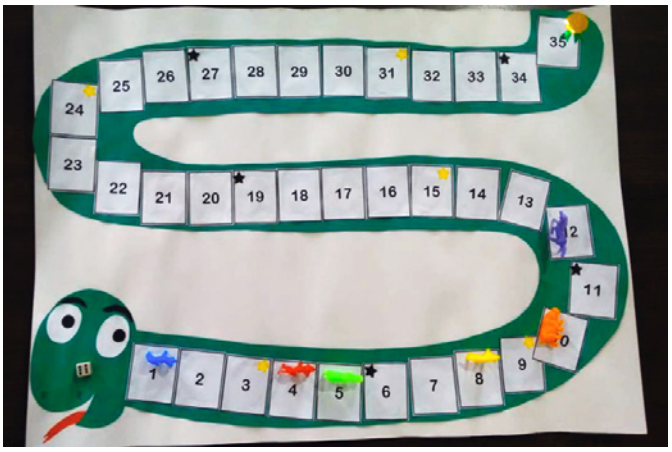
Neste momento, foram revisados os numerais e explicados os verbos imperativos, uma vez que é o tempo predominante em textos injuntivos, portanto, fazem parte do vocabulário a ser usado nas regras dos jogos, o gênero textual escolhido para ser trabalhado.

Como exemplo, foi apresentado um jogo de tabuleiro (conhecido por alguns como *snakes*) envolvendo números e obstáculos, descrevendo um suposto caminho percorrido. Foi feito em material reciclável de papel cartão para exemplificar aos alunos sobre como jogar. Este jogo teve como objetivo a prática dos numerais de um a trinta e cinco (*from one to thirty-five)*. A docente entregou a cada aluno as regras em inglês de forma impressa e fez uma rápida explicação, ainda alternando entre língua alvo e língua portuguesa, para que os alunos tivessem contato com este gênero textual, a fim de auxiliá-los na produção final.

O jogo *snakes*, ou jogo da cobra é composto de um tabuleiro com o desenho de uma longa cobra estilizada no formato infantil, um dado e seis animais, que serviram de marcadores para cada jogador. Consiste em jogar o dado e mover seu marcador até o número exposto no dado, sendo que para permanecer nesta casa, o aluno deve falar em inglês o respectivo número. Existem no jogo as estrelas amarelas, que permitem aos jogadores que ali chegarem, avançar mais uma casa. Já as estrelas pretas, mandam o jogador de volta ao início do jogo. Ganha o jogo quem chegar primeiro à medalha dourada, ou seja, ao número trinta e cinco. Este jogo, além de propiciar a prática dos numerais, permite que os alunos interajam em momentos de cooperação e ludicidade.

No desenvolvimento do jogo, os alunos que sabiam os números, ajudaram e incentivaram seus colegas com dificuldades. A alegria podia ser ouvida do lado de fora da sala, tamanha a vibração dos que acertavam os números. Outro ponto a ser observado, foi que o tempo da aula, cinquenta e cinco minutos, transcorreu rapidamente, devido ao interesse dos alunos pela atividade. Esses aspectos e comportamentos demonstrados pelos alunos convergem para que identifiquemos a presença da ludicidade nessas atividades.

Figura 1 – Jogo da cobra adaptado



Fonte: as autoras

5ª aula: Atividade com os *chromebooks*

Nessa quinta etapa, mais um texto explicativo foi apresentado em inglês, desta vez, inerente a um jogo digital, sendo que foi um item destacado na fase inicial do processo (1ª aula). O laboratório de informática foi trazido para a sala de aula e os alunos usaram o aplicativo *English for Kids*, por meio dos *chromebooks,* que são *laptops* similares aos *notebooks* com sistema operacional do *Google*. Neste aplicativo, os alunos foram orientados a abrir o item *numbers.* A professora distribuiu os *chromebooks* um para cada aluno. Como era a primeira vez que todos usavam o aplicativo, foi feita uma breve explanação sobre sua estrutura e funcionamento, deixando as crianças explorarem o ambiente virtual por alguns minutos. Foi recomendado que deveriam acessar somente o conteúdo *numbers*. Os alunos iniciaram a etapa da revisão de vocabulário e pronúncia e depois iniciaram os jogos propriamente ditos. A maioria teve dificuldades na maneira de jogar, mas com as tentativas do jogo, sentiram-se mais seguros quanto aos conteúdos de cada etapa. Todos demostraram familiaridade com os *chromebooks* e ficaram concentrados no jogo, tentando descobrir como vencer. Muitos não usavam a LI com fluência, contudo, isto não foi impeditivo para tentarem. Algumas desistiram, quando se depararam com dificuldades no entendimento do vocabulário. Ao serem questionados os que insistiram no jogo, apesar de não conhecerem todo o vocabulário, a resposta foi que depois de jogarem novamente, eles aprenderiam e acertariam as respostas. O grande incentivo era a imagem do troféu para aqueles que respondiam corretamente. Houve momentos de grande alegria na sala de aula. Após a primeira rodada de jogos, alguns se juntaram em duplas ou grupos, jogando cada um em seu *chromebook*, fazendo uma competição com interatividade dos alunos.

6ª aula: Apresentação da produção final

Conforme combinado com os alunos na etapa inicial, a sexta aula seria o dia da socialização da produção final, em que eles trariam os seus jogos elaborados acompanhados de um texto escrito ou oral em inglês, com a explicação de como jogá-lo. O objetivo principal era que os alunos, sozinhos,

em duplas, ou trios, com ou sem a ajuda dos pais ou responsáveis, criassem ou adaptassem o gênero textual jogo, usando principalmente materiais recicláveis, com objetivo de praticar os números em inglês e o vocabulário inerente aos jogos pedagógicos e outros gêneros textuais (diálogo, por exemplo). Alguns usaram ferramentas como o *Google tradutor* na produção dos textos sobre os jogos e outros, fizeram parte do texto em inglês e parte em português. Na confecção dos jogos, usaram materiais recicláveis como papel, plástico, pedaços de madeira, tampinhas e garrafas pet, isopor, papelão, cartela de ovos, restos de material de obra (interruptor para acender lâmpada), motor de brinquedos que não usavam mais, etc. Estavam livres para criarem ou adaptarem jogos que lhes fossem interessantes. Foram incentivados a fazer uma pesquisa na internet com o tema jogos pedagógicos em material reciclável. Os jogos deveriam ser criados e testados em casa com familiares e/ou amigos, para que na data previamente agendada todos soubessem falar em inglês as regras, para assim explicá-las aos colegas em sala e pudessem jogar usando, a maior parte do tempo, a LI. Por meio desta produção final, a aula foi repleta de momentos que indicavam a presença da ludicidade perceptível através da alegria dos alunos que interagiram entre si, como protagonistas do ensino-aprendizagem. A ludicidade foi observada pela forma de agir, alegre, colaborativa, um ajudando o outro quando alguém apresentava dificuldade em falar certas palavras em inglês.

A princípio, esta ação docente teria como público alvo somente as turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Porém, outras turmas ficaram sabendo das atividades e solicitaram permissão para participar. Então, passou-se a desenvolver em três salas do terceiro ano, quatro salas do sexto ano e duas salas do sétimo ano, abrangendo-se o EF I e II. Portanto, esta atividade atingiu de forma direta, mais de 200 alunos, com faixa etária entre 8 a 13 anos.

A professora recebeu o relato de uma mãe de aluno do sexto ano com laudo de TDH, hiperatividade, daltônico em três cores, com um leve autismo e dislexia, dizendo que ao criarem o jogo de trilha em casa, os pais perceberam que o menino se soltou e passou a falar de forma natural os números em inglês, usando-os também em outros momentos com a família. Cabe observar aqui, que a família, pais e irmã mais jovem, se uniram para ajudá-lo a confeccionar o jogo escolhido por ele mesmo na internet. Isto demonstrou que, além de propiciar um momento de união e ludicidade às famílias, os jogos pedagógicos podem proporcionar a aprendizagem, já que segundo o relato da mãe, o aluno passou a fazer uso da língua em outras situações do cotidiano.

O processo de avaliação da aprendizagem ocorreu por meio de observações constantes da docente e a interação oral com os alunos bem como dos alunos entre si. Ao final, foi proposta a auto avaliação de cada aluno sobre seu trabalho e da classe sobre cada atividade. Também, a professora avaliou a participação em sala e a produção de cada aluno/grupo, incluindo a (re)criação do jogo pedagógico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PROPOSTA

Com base na experiência já vivenciada que ilustra a proposta ora apresentada, pode-se inferir que os resultados esperados para outras turmas vão em direção similar à descrita.

Para retomar aos questionamentos propostos por Zabala (1998), a interação inicial com

os alunos que teve como objetivo identificar o conhecimento prévio, descobrir propostas que contemplassem significância e funcionalidade dos conteúdos para os alunos, a busca de atividades adequadas, situar em que momento era necessária a mediação do professor foi determinante para a escolha das atividades e dos jogos pedagógicos como um ponto central.

Ao tratar da mediação, os conceitos espontâneos e científicos perpassaram a ação pedagógica e as atividades mentais que relacionaram conhecimentos prévios de alguns numerais revisitados em outras situações de interação. Também o conhecimento prévio de outros jogos, como os digitais por exemplo, serviu nessa relação em busca da aprendizagem por meio de outras atividades.

As atitudes favoráveis como motivação, engajamento, ludicidade no ensino-aprendizagem de LIC foram observadas no comportamento e ações dos alunos detectadas nas expressões de prazer e alegria demonstradas.

Com relação às implicações pedagógicas dos resultados constituída de seis aulas e esse ser um tempo relativamente curto, é pertinente dizer que tenha atingido seu objetivo principal, uma vez que foram evidenciadas ocasiões em que a ludicidade, a coconstrução de conhecimento e agência por partes dos alunos se fizeram presentes nas interações durante as aulas bem como tiveram um papel importante na aprendizagem das crianças. A internalização de numerais cardinais inseridos em situações cotidianas, a comunicação de expressões básicas como cumprimentar-se e dar informações sobre si que envolvem os numerais fizeram parte de um processo interativo e distante de possíveis pressões psicológicas.

Verificamos que ao deixar os alunos criarem seus próprios jogos, eles transformaram esta atividade em uma situação agentiva e criativa e os comportamentos apresentados indicavam prazer, aceitação, envolvimento e a ludicidade foi perceptível no processo. As atividades foram realizadas pela coconstrução de conhecimento entre docente e os alunos, em que o protagonismo dos alunos auxiliaram na ação pedagógica e interagiu com a ludicidade observada na euforia e largos sorrisos durante a execução dos jogos.

A aprendizagem ocorreu, conforme indicam as avaliações realizadas, e os aspectos afetivos foram importantes (WALLON, 2007), pois além de se sentirem valorizados, por terem (re)criado os jogos, a exposição diante da comunidade escolar ampliou a valorização dos trabalhos e, por conseguinte elevou a autoestima dos alunos.

Em uma das escolas, os alunos passaram a levar seus jogos para os momentos de recreio (intervalo), nos quais ensinavam a LI aos demais colegas da escola. O envolvimento foi grande e a equipe pedagógica marcou um evento para que todos os alunos que participaram desta ação pedagógica pudessem compartilhar seus jogos com os demais discentes da escola. O conhecimento da LI transcendeu para as relações interpessoais entre a comunidade escolar.

Os alunos foram incentivados a atitudes agentivas e na própria maneira de olhar o seu entorno respeitando o outro, estabelecer aprendizagem além da escola, da cidadania ativa, e não apenas cívica. Em consonância à pedagogia moderna, nessa experiência foi observado que no ensino-aprendizagem a língua vai além de sua finalidade intrínseca de comunicação, torna-se ação no mundo.

Com base nas experiências vivenciadas com essas turmas, esse tipo de trabalho pode também incentivar outros docentes da LIC em escolas públicas e privadas, a práticas pedagógicas que

podem favorecer os aspectos lúdico-afetivos, de forma a tornar o ensino-aprendizagem mais natural, dinâmico, significativo e prazeroso.

Ao tratarmos sobre os direitos da criança à aprendizagem e desenvolvimento de outra língua, corroboramos as palavras de Rocha (2008), quando defende que ensinar língua estrangeira para crianças na contemporaneidade, pode ser vista sob a perspectiva de lhe assegurar o livre acesso às várias oportunidades e possibilidades de desenvolvimento em diferentes contextos sociais, culturais e linguísticos. O engajamento da criança com LI pode fortalecer sua autoestima, ampliar a capacidade de agir e permitir que consiga interagir nesse mundo plurilíngue, pluricultural e multissemiotizado.

Finalmente, ao compartilharmos este trabalho, além de deixar registrada a experiência, compreendemos que as ideias conjugadas às ações é que tecem o caminho das nossas práticas lúdico-colaborativa-afetiva-pedagógicas as quais são valorosas para o ensino-aprendizagem de LIC. Por conseguinte, se quisermos garantir aos nossos alunos o direito a uma formação que lhes permita ter um espaço significativo neste mundo repleto de pluralidades e desafios, há muitas possiblidades. Esta é apenas uma e que ainda pode ser repensada e remodelada conforme as necessidades, a significância e funcionalidade do conteúdo, os aspectos psicoafetivos, adequação ao contexto sociocultural dos alunos e da circunstância do momento permitir.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FIGUEIRA, C. D. de. S. O Envolvimento de Crianças na Aula de Língua Estrangeira. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Língua estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 93-123.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**, 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JUSTINA, O. D. **Presença e uso de anglicismos no cotidiano brasileiro**: a visão de pessoas comuns. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Cuiabá: UFMT, 2006.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. *In*: Interfaces da Educação**. Cadernos de Pesquisa** – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, v. 2, n. 1, 1998.

LUCKESI, C. C.. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, p. 22-60. In: **Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?** GEPEL, FACED/UFBA, 2002.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entre Ideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015.

MORAIS, P. de A. **Jogos e brincadeiras na escola da Educação Infantil**: as visões de Piaget, Vigotski

Wallon. Disponível em: http://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/2720 acesso em 26 mar. 2020.

PAIVA, V. L. M. de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 53-84.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês.** São Paulo: Parábola, 2005.

ROCHA, C. H. **O** Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas*. In*: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlo: Claraluz, 2008, p. 15-34.

ROCHA, C. H. **Propostas para inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. 231 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais:** quanto antes melhor? Cuiabá, MT: 2005, 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.

SANTOS, L. I. S. SANTOS; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009

SZUNDY, P. T. C. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas, 48(2): 275-294, Jul./Dez. 2009. p. 275-294.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A: Imagens registradas dos jogos produzidos pelos alunos

APÊNDICE B: Jogo da cobra com número pares e ímpares

(Adaptado por Jane Lemos Ravagnani)

Tema: *Odd and Even Numbers*

Objetivo:

Desenvolver vocabulário em língua inglesa que envolvem uso de numerais cardinais em situações de interação.

Vocabulário:

1. Números ímpares *(Odd numbers one, three, five, seven, nine, eleven, thirteen, fifteen, seventeen, nineteen, twenty-one, twenty-three, twenty-five, twenty-seven, twenty-nine, thirty-one, thirty-three, thirty-five)*
2. Números pares *(Even numbers two, four, six, eight, ten, twelve, fourteen, sixteen, eighteen, twenty, twenty-two, twenty-four, twenty-six, twenty-eight, thirty, thirty, thirty-two, thirty-four)*

Público recomendado:

Crianças nos primeiros anos de escolarização, especialmente, aquelas que se encontram nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

Tempo estimado: 40 minutos

Descrição do jogo:

É composto de um tabuleiro com um desenho em formato de uma cobra enumerada de forma crescente de 1 a 35. Tem ainda seis miniaturas de animais e um dado com círculos estampados em todas as faces que vão de um a seis sem repeti-los.

Regras e instruções do jogo:

1. Serão necessários seis jogadores;
2. Cada jogador escolhe um animal para marcar sua trajetória e avançar as casas do jogo;
3. O jogo inicia na cabeça da cobra e o objetivo é chegar à ponta do rabo da cobra (até o número 35) onde será conquistada a medalha do vencedor;
4. Cada jogador jogará o dado uma vez e moverá o seu animal para a casa contada com base no número de círculos mostrado na face do dado. Então, o jogador precisa dizer o número em inglês e se é par ou ímpar (*even or odd*);
5. Se o jogador se equivocar, permanece na casa que estava antes, ou seja, não avançará;
6. Todavia, se na casa para a qual foi direcionado houver uma estrela amarela e a resposta for correta. O jogador será recompensado tendo a oportunidade de jogar o dado novamente e avançar para o número mostrado na face superior do dado;
7. Se acaso for encontrado uma estrela preta ou o jogador responde equivocadamente, será penalizado, sendo que deve jogar o dado e retroceder o número de casas mostradas na face do dado. Se esse resultado levar o participante de volta à cabeça da cobra, ele reinicia do 0 (zero).
8. Os vencedores serão classificados por ordem de chegada: os três primeiros a chegarem ao número 35 (ponta do rabo da cobra) serão considerados 1º, 2º e 3º vencedores. Se houver empate, eles devem jogar os dados e quem obtiver o maior número será o melhor colocado. Pode-se, ainda, estender a classificação envolvendo todos os jogadores e fazer somatórias de cada rodada que resultarão no vencedor final.

HISTÓRIA INFANTIL E LUDICIDADE NAS AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Vanessa BIOLCHI
Juliana Reichert Assunção TONELLI

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui desenvolvido, por meio de estudos ao longo da pós-graduação em Ensino de Línguas Adicionais para Crianças, que aqui se concretiza como proposta pedagógica para aliar o ensino de Língua Inglesa e o primeiro ciclo do ensino fundamental, é fruto de uma junção de importantes pesquisas que permeiam o cenário atual sobre ensino de línguas adicionais para crianças.

Atualmente, por questões tanto curriculares quanto sociais, o ensino de línguas desde a primeira infância tem se mostrado cada vez mais difundido na escola pública e também nos setores privados de educação (SANTOS, 2010; LIMA E SANTOS, 2017). Desse modo, o tema foi escolhido mediante experiência da professora-pesquisadora que atua como professora de Língua Inglesa (doravante LI) na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e tem profunda preocupação em tornar o ensino-aprendizagem dessa língua mais significativo e emancipatório, de acordo com princípios da Linguística Aplicada.

Graças aos estudos de importantes pesquisadores da área em questão, atualmente é notável que o ensino de LI para crianças pequenas não se deve pautar em simples memorização de palavras aleatórias, ou temas que são pouco significativos para o universo infantil.

Dessa forma, é necessário adentrar ao olhar da criança e perceber que ela aprenderá e se engajará muito mais com temas que lhe são pertinentes e que promovam seus conhecimentos de mundo, para que ela seja uma construtora efetiva de seus saberes, como postulam estudos vygotskyanos, o pequeno aprendiz não deve ser encarado como uma tábula rasa em que apenas se deve jorrar os conhecimentos da figura professor, mas sim encará-la como uma fonte preciosa em que pode-se encontrar diversas maneiras para edificar novos conhecimentos em conjunto.

Partindo então das premissas pontuadas e do conhecimento teórico, com o propósito de tornar efetivo esse domínio e a participação dos estudantes em seu ensino-aprendizagem, o gênero textual História Infantil (doravante HI) (TONELLI, 2005) foi selecionado por, entre outros motivos, fazer parte do universo das crianças e por proporcionar maior comprometimento das crianças durante as aulas de LI.

Dessa forma, seguindo os pressupostos teóricos (TONELLI, 2005; SUZUMURA; PÁDUA; TONELLI, 2015; QUEROZ; STUTZ; 2016), o trabalho apresenta uma proposta didática utilizando o gênero textual HI em conjunção com a metodologia da Sequência Didática (doravante SD) desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), objetivando assim, aproximar o ensino-aprendizagem de LI por meio do gênero textual pontuado, aos estudantes da Educação Infantil.

Para isso, foi escolhido um livro de HI escrito em LI e por meio da SD foram planejadas atividades e uma produção final por parte dos alunos, para possibilitar uma aprendizagem mais

significativa e dinâmica. os resultados esperados com uma futura aplicação dessa sequência, serão abordados na última seção do trabalho.

Dessa forma, a segunda seção é composta pela bibliografia utilizada como referencial teórico que ampara o desenvolvimento deste trabalho, onde serão expostos importantes estudos sobre a temática escolhida.

Na terceira seção são apontadas as bases metodológicas que foram utilizadas no processo de construção desse trabalho.

Na quarta seção, buscando concretizar os conhecimentos teóricos expostos, é descrita a HI selecionada e a SD elaborada a partir dos pressupostos analisados.

Na quinta e última seção, são apresentados os resultados esperados com o desenrolar deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: ALGUNS DESAFIOS E METAS

Nas gerações de avós ou até mesmo dos pais das crianças que hoje ocupam as salas de aulas das escolas brasileiras, o ensino de línguas adicionais não entrava em currículos e grades de ensino, pois não era notada a importância social e cultural de tais disciplinas para os estudantes. Com o passar do tempo e o desenvolvimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e hoje a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já é possível notar a diferença e o espaço que o ensino de línguas, e neste caso a LI vem ocupando nos setores educacionais.

O interesse dos indivíduos em aprender uma nova língua também cresceu na última década, tendo as mais diversas motivações. Desde conseguir agregar qualidades em um currículo até uma viagem internacional, as pessoas buscam esse conhecimento. No universo infantil, muitas famílias – aqui enfatizando as famílias com melhores condições econômicas – estão procurando escolas que atendam essa demanda. Lima e Santos (2017, p. 41) discorrem:

> Vemos que são muitos os fatores que envolvem o domínio de uma língua, desde poder, transações econômicas e globalização até prestígio social, necessidade ou satisfação social. O que parece ser simplesmente o aprendizado de uma LE, na verdade reflete-se em sua total influência numa sociedade.

Entretanto, ainda são notadas diversas disparidades entre documentos oficiais e o que de fato acontece na prática das escolas. Infelizmente, como argumenta Rocha (2018), não é possível contar com leis que afirmem e garantam o ensino de LI nas escolas de educação básica do setor público em âmbito nacional, de maneira que fique a cabo de cada governo estadual ou municipal, diferenciando das escolas particulares que, buscando aumentar o currículo para poder lucrar financeiramente com isso, oferta o ensino de LI ou até outras línguas adicionais, dessa forma aprofundando o abismo já existente entre escolas particulares e públicas. A autora discorre (ROCHA, 2018, p. 125):

> Em um país, como o nosso, em que imperam desigualdades profundas, de variadas ordens, a ausência das LEs nos currículos do Ensino Fundamental I em muitas escolas, principalmente as públicas, corrobora para a manutenção do *status quo*.

Dessa forma, torna-se necessário pensar em maneiras de auxiliar os professores onde existe essa oferta de ensino de línguas adicionais (doravante LA) para a escola pública, mas também para os professores de setores particulares que, muitas vezes, não podem contar com materiais ou formação adequadas para trabalharem com as crianças.

Como apontam Lima e Santos (2017) em seus estudos, os estudantes dos cursos de Letras não recebem formação adequada para o trabalho com crianças, salvo casos em que a grade curricular do curso contemple essa área, e nos cursos de Pedagogia não é feito o entrelaçamento do estudante com os estudos de LI.

Apesar das dificuldades encontradas pelo professor de LA no percurso de sua formação, o fato é que a demanda existe e que, como dito anteriormente, este assunto cresce e se desenvolve graças às experiências de professores da área, que querem construir um caminho mais claro e seguro aos novos professores que entrarão nesse campo de atuação. Tonelli (2013, p. 299) indica:

> Amplamente discutido em contextos internacionais, no contexto brasileiro o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC) e de língua inglesa para crianças (LIC) vem ganhando força nas três últimas décadas e exigindo de professores e pesquisadores atuantes nesses contextos, um olhar auspicioso posto que esta temática envolva, além de especificidades linguísticas da língua sendo ensinada-aprendida, aspectos socioculturais dos nossos alunos.

As pesquisas em torno da temática de ensino-aprendizagem de LA para crianças, são vitais por diversas razões. Uma das mais importantes é pautar que esse ensino não seja embasado em critérios vazios de sentido, ou seja: aprender uma língua apenas para ter um currículo "melhor", ou talvez para fazer uma viagem ao exterior, pois a língua está em nosso cotidiano, em movimento e é necessário enxergá-la de maneira clara e refletir criticamente sobre ela também.

Rocha (2018) pontua sobre a importância do ensino de LA promover deslocamento de olhares, ou seja, através da língua ser construído um caminho até o outro indivíduo que está ao redor de onde o aluno se encontra, a autora também defende a importância de seguir esse caminho na infância pois "as diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, entre tantas outras, não podem ser silenciadas. Todos esses aspectos levam-me a acatar a importância do letramento crítico na educação linguística na infância." (ROCHA, 2018, p. 128).

Com a premissa de interligar o ensino-aprendizagem de LI ao universo das crianças, é possível desenvolver meios para tornar esse sujeito mais crítico ao mundo que o cerca e também promover sua emancipação cidadã, encorajando-o a ser um agente transformador de realidades em um mundo que atualmente está tão consumido por imediatismos e bens materiais, como incentiva o sistema econômico vigente. A função escolar de planejar e promover mudanças com seus estudantes – desde a tenra infância – é imprescindível, corrobora-se então com o que Rocha (2018, p. 135) suscita:

> Desse modo, nos tempos atuais, a função da escola e, consequentemente, também da educação linguística na infância recai, entre outros, em problematizarmos como o mundo tem sido construído e vivido, a fim de que a criança possa aprender a responsabilizar-se por ele e, assim, transformá-lo.

Portanto, é necessário que os professores desenvolvam cada vez mais, maneiras de ensinar LI de uma forma que chame a atenção das crianças e que as envolva de maneira efetiva, em aulas planejadas com temáticas que lhes são pertinentes. Lima e Santos (2017, p. 43) apoiando-se em outras pesquisas, suscitam:

> É importante promover aulas e atividades que contemplem confiança, autoestima, motivação, diferenças sociais, controle de ansiedade, diferenças sociais e emocionais, pois são fatores determinantes tratando-se da construção do conhecimento. A motivação nas crianças é importante na formação de sua personalidade, para que assim cresçam confiantes e consigam tomar decisões firmes, claras e sábias.

O grande desafio, porém, talvez seja elaborar planejamentos que envolvam tais atividades, pois é conhecida a sobrecarga física e psicológica da maioria dos professores, além de desestímulo e falta de recursos provenientes da instituição escolar onde esse professor trabalha. Entretanto, é possível descobrir caminhos.

Dessa forma, de acordo com os estudos mencionados e tendo noção do contexto do ensino de LA, e mais especificamente de LI no caso deste trabalho, no próximo tópico serão apresentados os fundamentos para aliar o gênero textual HI com o ensino-aprendizagem de LI e os bons resultados que essa junção pode gerar.

2.2 O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NAS AULAS COM CRIANÇAS

Como dito anteriormente, reitero neste momento meu papel como professora atuante na área de ensino de LI para crianças tanto na educação infantil quanto do primeiro ciclo do ensino fundamental, para expressar o quanto a reflexão sobre o exercício de minha profissão gera buscas por aprimoramentos na condução de minhas aulas. Acredito ser importante salientar este fato, pois foi o que me conduziu a estudar e me encantar pelo mundo das histórias infantis, o desenvolvimento de atividades possivelmente lúdicas e as potencialidades deste gênero textual para o ensino-aprendizagem de LI.

De acordo com pesquisas relacionadas a esse âmbito de ensino de LA para crianças e gêneros textuais (TONELLI, 2005; TONELLI, 2008; TONELLI, 2013; TONELLI; CORDEIRO, 2014; SUZUMURA; PÁDUA; TONELLI, 2015; QUEROZ; STUTZ, 2016), e mais especificamente nos estudos de Tonelli (2005), no qual a autora discorre sobre o gênero Histórias Infantis, os resultados obtidos a partir desses estudos têm se mostrado bastante profícuos.

Semelhantemente, os estudos que apontam sobre os benefícios de aliar atividades pedagógicas com possíveis momentos lúdicos durante as aulas (LUCKESI, 2014; PEREIRA, 2015), também demonstram fatores positivos no ensino-aprendizagem das crianças. É importante salientar que a ludicidade é uma possibilidade, não uma certeza definitiva. Luckesi (2014) discorre sobre a importância dos professores em se atentarem ao fato de que mesmo que a atividade planejada tenha o objetivo de promover ludicidade em toda a turma, é possível que nem todos os estudantes reajam

de maneira similar neste momento de diversão. Por exemplo, no início da aula de Inglês, coloca-se uma *Hello Song* para que as crianças se situem que é hora da aula de LI, o professor chama para cantar e dançar; normalmente a maior parte das crianças adorará esse momento e até memorizará a canção, porém é sempre possível que uma criança – ou mais – não goste desse momento e faça até expressões faciais de tédio ou raiva, por inúmeras razões: timidez, não gostar da melodia, ou não ver sentido nessa atividade. O importante é ter em mente que isso é natural, e ir tentando adaptar essas crianças de outras maneiras nas aulas.

Tonelli (2005) traz em sua dissertação sobre como ela buscou tornar as aulas de LI em momentos felizes em que as crianças pudessem sonhar, usar a imaginação, brincar e como consequência desses fatores, aprender. Tais fatores podem ser relacionados com os conceitos de ludicidade, segundo Pereira (2015, p. 173):

> Entendemos que pensar a cultura lúdica é ir além do seu sentido comum – folclore, vestimentas, costumes alimentares, entre outros - podemos inseri-la nas práticas de todos os dias e nos coletivos humanos, pois apresenta componentes como imaginação, espontaneidade, criatividade, fantasia, expressividade, cultivo da sensibilidade, busca da afetividade, nutrientes essenciais aos processos formativos.

Através dos preceitos vygotskyanos (2001), onde o autor discorre sobre o desenvolvimento dos indivíduos através de todo um processo histórico-social e da interação social como um fator intrínseco ao ensino-aprendizagem, é possível encaixar as histórias infantis como uma ferramenta para promover esses fatores cognitivos, emocionais, e até mesmo sociais, e em conjunção com a ludicidade também pode-se abrir portas a fatores externos à criança, talvez provocando empatia com os sujeitos ao seu redor, e reflexões sobre comportamentos e desigualdades.

Tais preceitos também corroboram com o Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), aqui explicado por Tonelli (2005, p. 29):

> O ISD entende a linguagem como prática discursiva, ou seja, como produção simbólica que se constitui nas atividades sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, também constitui essas práticas; portanto, considera a interação social e o instrumento linguístico decisivos para o desenvolvimento.

Buscando criar atividades, de maneira concreta, que valorizem a interação social e que situem a criança como uma das figuras centrais no processo de ensino-aprendizagem, volta-se para o gênero textual HI como uma promissora alternativa. As HIs são aqui descritas por Tonelli, amparando-se em Tahan (1966, *apud* Tonelli, 2005, p. 24):

> [...] como o relato de um fato verídico ou imaginado, apresentando as qualidades ou requisitos próprios de uma narrativa destinada à criança, sendo considerados sob duplo aspecto: do ponto de vista da forma e do ponto de vista do conteúdo. O autor destaca também o objetivo de que as histórias despertem as emoções dos alunos, estimulem a imaginação e tenham uma forma adequada: apresentem eventos sucessivos, ponto culminante e conclusão.

Segundo a autora, as HIs também podem ser escritas por escritores da língua adicional a ser aplicada, sem objetivos claramente pedagógicos para o ensino de crianças que tem outra língua materna (TONELLI, 2005).

São crescentes as possibilidades de ensino-aprendizagem ao se aliar tal gênero com sequências didáticas em aulas com crianças pequenas, e também de acordo com o ISD onde é possível explorar inúmeras atividades de ordem vocabular ou gramatical da língua adicional, sendo que as crianças terão uma fonte que lhes faça sentido – não apenas uma lista de palavras a se decorar – o desenvolvimento se tornará mais profícuo, podendo também atingir pontos importantes de socialização, reflexão sobre os temas abordados, gerando deslocamento de olhares que tornem o processo de apreender a LI com maior significado, corrobora-se então com o que Tonelli (2013, p. 309) traz:

> Importante considerar que aprender uma língua estrangeira é inútil se não pudermos utilizá-la na comunicação; e ser um bom comunicador significa estar consciente da necessidade do receptor da mensagem e, sempre que possível, o contexto no qual este a ouvirá ou a lerá. Assim, acreditamos que as crianças, na condição de ouvintes ou leitoras, podem ter suas necessidades de imaginar, criar e fantasiar plenamente satisfeitas e, ao mesmo tempo, aprender Inglês.

Dessa forma, novamente é possível notar que o ensino-aprendizagem de LI – ou qualquer outra disciplina – é melhor aplicado e tem melhores resultados quando os sujeitos são contextualizados no que estão aprendendo, Santos (2010) afirma que é indispensável que o estudante conheça as razões pelas quais está aprendendo alguma coisa, no caso de crianças pequenas as HIs podem ser essa razão contextualizada que colabora no processo de aquisição da LI, pois o jovem aprendiz terá contato com a língua para que possa compreender a história.

Outros pontos extremamente positivos de ordem estrutural também culminam para que as HIs sejam uma rica fonte de aprendizado para a LI, em muitas histórias – inclusive a utilizada neste trabalho – é perceptível a repetição de sentenças em LI, onde as crianças terão contato com o enredo da história ao mesmo tempo que percebem tais estruturas linguísticas, que poderá tornar-se o foco de desenvolvimento atividades comunicativas que auxiliem os pequenos estudantes a de fato usarem essa ferramenta de comunicação.

Corroborando esse preceito, Tonelli (2008) aponta que tais repetições também encorajam os alunos a interagirem com a narrativa, por oferecerem um modelo linguístico contextualizado com os parâmetros da criança. Santos (2010) também concorda que o ensino de frases ou expressões tidas como um padrão – conhecidas como *chunks* – e que normalmente são utilizadas em contextos comunicativos, podem ser adquiridos através de diversas atividades, como músicas, teatros, poemas, rotinas de sala de aula, e tais atividades podem ser embasadas na HI escolhida pelo professor.

Além desses fatores, o professor ao contar a história necessita conhecer a pronúncia das palavras, ler em ritmo adequado, mudar a voz conforme o personagem, utilizar-se das ilustrações para dar ferramentas aos alunos que estão tentando compreender a história em LI. De acordo com Queroz e Stutz (2016, p. 217): “Trata-se da oralização do texto escrito, que é permeada por elementos

extralinguísticos, paratextuais, cinésicos, dos quais todo contador se vale para trazer vida a uma história".

Portando, diante de todos os pressupostos teóricos expostos nesta seção, é possível concordar que as HIs são uma importante fonte para desenvolver atividades que abranjam desde conteúdos vocabulares e gramaticais, até atividades que estimulem a participação ativa da criança em processos de deslocamento de olhares, isto é, colocar os pequenos aprendizes em uma posição de reflexão sobre si próprio e sobre os outros que o cercam, acarretando na possibilidade de ter momentos lúdicos enquanto aprende LI.

Na próxima seção serão apresentadas pesquisas que relacionam HIs com sequências didáticas, de maneira a tornar o ensino-aprendizagem bem elaborado e planejado.

2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS EM CONJUNÇÃO COM HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Durante o percurso em se trabalhar na sala de aula, é possível melhorar e incrementar as ferramentas metodológicas que facilitam as condições de ensino-aprendizagem. A SD é uma das possibilidades de aprimorar a metodologia para se lecionar. Desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly e aqui definida pelos autores (2004, p. 96) como: "Uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito".

Segundo os autores, em todas as esferas da vida cotidiana utilizam-se gêneros textuais para a comunicação, tanto em esferas informais quanto nos gêneros que são mais visados pela escola (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004). Aqui definem-se os gêneros textuais na perspectiva bakhtiniana: "[...], mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1979 [1922], p. 280).

Na perspectiva da SD, segundo seus desenvolvedores, pode-se denotar:

"Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 97).

Dessa forma, devido à esquematização das SDs: apresentar uma situação, incentivar uma produção inicial do gênero escolhido baseada nos conhecimentos prévios do aluno, produzir módulos onde as potencialidades do gênero e habilidades do aluno possam ser exploradas e aperfeiçoadas e, por fim elaborar a produção final buscando aplicar os conhecimentos desenvolvidos ao longo da sequência, ao se trabalhar com crianças, as SDs podem ser uma valiosa ferramenta para planejar e desenvolver atividades relacionadas com as HIs.

Segundo pesquisas da área (TONELLI; CORDEIRO, 2014; SUZUMURA; PÁDUA; TONELLI, 2015; QUEROZ; STUTZ, 2016) por toda essa possibilidade de organização – principalmente nos módulos, por não terem uma quantidade pré-determinada, mas sim de acordo com o que o professor considerar mais viável de acordo com as dificuldades e facilidades de seus alunos – as SDs têm se mostrado excelentes e agregado positivamente no ensino-aprendizagem não apenas de LI mas também de outras línguas adicionais.

De acordo com os autores, e com preceitos já abordados neste trabalho, a SD é uma via segura para trabalhar questões não apenas linguísticas, mas também de ordens sociais, identitárias, que permitam que o aluno explore outros parâmetros e aplique em situações concretas sócio interacionais, aprendendo a língua adicional concomitantemente. De acordo com Queroz e Stutz: "Para que a criança compreenda de fato o vocabulário aprendido, ele precisa ser ensinado, sempre ligado a um texto/ contexto" (2016, p. 2015).

Dessa forma, neste trabalho será observada uma SD formada a partir da HI *My Name is Bear!* da autora e ilustradora britânica Nicola Killen, onde serão colocadas as propostas e escolhas linguísticas que embasaram a utilização da mencionada HI, e possíveis atividades que proporcionem insumo linguístico e comunicativo para de fato promover uma melhora comunicativa dos alunos através da SD. Na próxima seção serão explicadas as escolhas metodológicas do trabalho.

3 PROCESSO METODOLÓGICO ABORDADO

3.1 DO TIPO DE PESQUISA

Neste trabalho a investigação embasou-se em estudos de pesquisa qualitativa, especificamente de cunho bibliográfico, não contando com resultados prévios, mas apenas com resultados esperados. Segundo Paiva (2019, p. 59) "a pesquisa bibliográfica tem por objetivo contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado". No caso, o objeto investigado são as HIs em consonância com o ensino de LI, utilizando uma SD.

Ainda para a pesquisadora, a pesquisa bibliográfica é um tipo secundário que pode utilizar diversas fontes e que, apesar de não trazer nenhum conhecimento novo, o pesquisador deve dialogar com as informações de forma crítica e coesa, adicionando suas próprias explicações (PAIVA, 2019).

No trabalho aqui desenvolvido, as fontes bibliográficas giraram em torno dos estudos aplicados e publicados acerca do gênero textual e ensino de línguas, por importantes professores e pesquisadores da área em questão, com o propósito de elaborar um produto educacional, neste caso, a sequência didática.

3.2 O CONTEXTO EM QUE A PESQUISA SE INSERE

Através da fundamentação teórica desenvolvida na seção anterior deste trabalho, é possível notar a preocupação crescente para a melhoria das condições do ensino de LI para crianças. Nesta proposta, o contexto inserido é a da emergência por propostas que auxiliem o professor de LI a tornar suas aulas mais contextualizadas aos seus pequenos aprendizes.

Como também já mencionado, a professora pesquisadora se insere neste campo por estar atuando profissionalmente nesta área, e por estar em constante procura por meios que auxiliem suas aulas no ensino fundamental I, os estudos decorrentes que constituíram essa pesquisa só foram possíveis graças à Especialização em Línguas Adicionais para Crianças, ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) *campus* universitário de Sinop, o qual buscou desenvolver a

formação de diversos profissionais aos conceitos de infância e ensino de línguas, proporcionando conhecimentos inestimáveis de professores-pesquisadores de diversas partes do país.

A pesquisa também se insere na busca de tornar mais relevante a temática do ensino de LI de maneira mais abrangente – principalmente em escolas públicas – pois infelizmente, como já mencionado anteriormente, ainda não é possível contar com uma legislação que ampare a formação dos professores para atuar na área e com a obrigatoriedade em grades curriculares de todas as escolas.

Portanto, através dos pressupostos expostos acima, esta pesquisa embasou-se nos estudos advindos durante o curso de especialização citado, e que promoveu o desenvolvimento da SD que será observada na próxima seção.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA

Como anteriormente já mencionado, a SD proposta por Dolz, Noverraz e Scheneuwly busca resolver um problema de comunicação, utilizando um gênero textual nesse processo. Ao lidar com crianças pequenas e LI, é possível abrir várias premissas e condições comunicativas que sejam relevantes aos pequenos estudantes. Dessa forma, nesta SD escolheu-se o gênero *name tag* com o intuito de que as crianças consigam se comunicar tanto na escrita quanto oralmente, ao se apresentarem em inglês, a SD aqui descrita é uma proposta de trabalho para o 1º ano do ensino fundamental I.

A partir dessa escolha do gênero a ser elaborado tanto na produção inicial, quanto na produção final – como parte da metodologia da SD – a HI *My Name is Bear*, escrita e ilustrada pela britânica Nicola Killen, foi escolhida como base referencial linguística, pois sua história gira em torno da temática de apresentar-se a novas pessoas – animais no caso da HI –, como já fica evidenciado no título da HI e ao longo de toda história onde vários animais da floresta se apresentam ao protagonista *Bear*. Nos excertos retirados da história, é possível observar esse aspecto linguístico:

Figura 1 – Excerto do livro My Name is Bear - Nicola Killen

O livro se configura como o gênero HI, pois apresenta uma sequência narrativa: uma situação inicial, ponto de conflito e posteriormente um desfecho. Na história, o protagonista *Bear* chega ao seu novo lar e por onde anda conhece novos vizinhos e se envolve em muita confusão também. A estrutura linguística *My name is* se repete ao longo da história, e diversos animais são introduzidos no enredo: *Bird, Fish, Elephant, Meerkat, Lemur* etc., a história proporciona boas risadas e também reflexões, pois *Bear* acredita que seu nome é o mais bonito de todos e não quer dividi-lo com ninguém, até que no ponto de conflito ele se vê obrigado a compartilhar seu lindo nome, no final da HI, *Bear* descobre que todos os nomes são importantes e que são necessários para a própria identidade de cada sujeito.

Dessa forma, partindo da base referencial linguística *My name is*, a SD elaborada conta com a apresentação da situação, produção inicial, três módulos onde serão desenvolvidas atividades que girem em torno desse referencial, e a produção final.

Na apresentação da situação, a HI *My Name is Bear* será contada para as crianças, e depois será questionado o que os animais da floresta estão fazendo, algumas perguntas indutivas poderão ser: *What are they doing?* (O que eles estão fazendo?); *Are they old friends?* (Eles são velhos amigos?); *Is Bear new in the neighborhood?* (O Bear é novo na vizinhança?), através da leitura onde a professora usará gestos, tom de voz adequado, e também utilizando as ilustrações, espera-se que as crianças consigam entender o gancho principal da história. Depois da leitura, as crianças serão questionadas sobre como se apresentam em situações onde conhecem novos amiguinhos, essa atividade busca o conhecimento prévio dos alunos e pode ser feita oralmente e em língua materna.

Na produção inicial, a proposta de atividade é fazer um *name tag* com o que as crianças acreditam que se encaixam nesse gênero textual. Cada uma receberá um pedaço de papel cartão e será pedido para que elas escrevam em seu crachá, aquilo que elas acham que é necessário para se apresentar quando se utiliza um *name tag*, provavelmente elas escreverão os próprios nomes apenas.

No primeiro módulo, a atividade a ser desenvolvida, será para fortalecer os conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero textual, de maneira a oferecer insumo que elas poderão aplicar na produção final. Dessa forma, serão mostrados modelos de *name tags* para que as crianças observem que tipos de informação são colocados nesse gênero. Abaixo seguem alguns exemplos:

Figura 2 – Modelos de *name tag* utilizados em diferentes ocasiões.

Com base nos modelos observados, os alunos serão questionados sobre quais informações podem ser colocadas em um *name tag*, por exemplo: *Can we write our favorite food on the name tag? Is it necessary?* (Podemos escrever nossa comida preferida no crachá? Isso é necessário?), através dos modelos apresentados, espera-se que as crianças notem que só informações realmente relevantes compõem o *name tag,* e no caso de um para se usar em sala de aula, as informações mais relevantes são o nome e idade.

No segundo módulo, buscando aliar a oralidade e uma produção escrita do *name tag,* a HI será importante pois servirá de base graças à sua estrutura e às personagens. As crianças serão convidadas a participar da *Woods Party* (Festa da floresta) onde cada uma confeccionará sua máscara de um dos animais da história, e também fará um *name tag* do animal para se apresentar na festa. A intenção dessa atividade é dirigir a comunicação de maneira possivelmente lúdica, pode-se colocar música para as crianças dançarem, e encenar a chegada de cada animal convidado para a festa, onde eles poderão colocar em prática oral a estrutura *My name is* ____.

Já no terceiro e último módulo, a questão a ser trabalhada será como os nomes se relacionam com o conceito de identidade. Então a atividade envolverá pesquisa por parte das crianças e da professora em sala de aula, e por parte das crianças com suas famílias. A primeira atividade será consultar o significado do nome de cada criança, de maneira que elas percebam o quanto o nome é uma característica importante e que constitui uma parte muito importante de sua identidade. Já na atividade de pesquisa em família, as crianças poderão perguntar aos seus entes queridos qual foi a motivação da escolha do nome da criança, essa atividade busca tornar a experiência em um vínculo pessoal, depois as crianças compartilharão com seus colegas os resultados que foram encontrados. Nesse ponto pode-se referenciar com a HI na descoberta do *Bear* em que todos os nomes são bonitos e muito especiais, procurando provocar um sentimento de empatia e deslocamento de olhar da criança, ao ponto de ela enxergar a si mesma e também seus colegas.

Por último, na produção final, as crianças serão convidadas a trabalharem em seu próprio *name tag*, nesse ponto espera-se que elas entendam que um *school name tag*, crachá para se usar na escola, deve conter informações como o nome e a idade da criança. Pode-se utilizar um modelo pré-elaborado, bem como permitir que a criança utilize sua imaginação com seu *name tag*, depois cada um pode ser plastificado e colocado em um cordão para as crianças utilizarem, e então se apresentarem oralmente utilizando a estrutura estudada. Após as atividades, as crianças poderão levar a produção para casa, porém pode-se firmar um compromisso de elas usarem sempre na aula de inglês, e também se apresentarem oralmente, ou quando chegar um convidado novo na sala de aula.

Dessa forma, com a SD apresentada nos parágrafos anteriores, é importante frisar que os aspectos abordados e discutidos na primeira seção deste trabalho procuram ser abordados. Questões como inserir um aprendizado significativo através uma base interessante para as crianças, buscar promover a ludicidade e também conceitos sociais podem ser trabalhados na aula de língua inglesa, em consonância com uma SD que utiliza a HI como referência linguística.

Na próxima e última seção, serão descritos alguns dos resultados esperados com uma futura aplicação da SD desenvolvida.

5 RESULTADOS ESPERADOS

O desenvolvimento deste trabalho só foi possível graças à preocupação de professores de vários lugares do Brasil que querem melhorar a condição do ensino de línguas adicionais na educação básica do nosso país, apesar de muitos obstáculos que ainda serão enfrentados, o caminho é promissor e já está rendendo bons frutos.

A SD aqui proposta espera ter resultados positivos, principalmente no sentido de tornar a aula de LI em um momento mais significativo, prazeroso e que de fato contextualize o conhecimento a ser adquirido pelas crianças, de uma maneira que elas se sintam centradas em seu ensino-aprendizado.

Além de se esperar que a SD supra a necessidade comunicativa através do gênero textual a ser desenvolvido nos módulos, também é importante ressaltar que é esperado que as crianças observem a beleza de suas próprias identidades e respeitem a si mesmos e também aos seus colegas.

Este trabalho também espera ter por resultados, inspirar professores de línguas que muitas vezes se sentem desmotivados ou desamparados por não contarem com uma base firme e sólida na legislação atualmente vigente.

Portanto, espero que através do meu olhar carinhoso que tenho ao trabalhar nas aulas de língua inglesa com crianças pequenas, eu tenha conseguido transmitir esse carinho e encanto nas palavras descritas neste trabalho, e que com tantas pesquisas que giram em torno da temática de ensino de línguas adicionais para crianças, um dia seja alcançado a obrigatoriedade em grades curriculares de escolas públicas de todo o país, como já foi mencionado anteriormente, a igualdade na oferta de educação linguística deve ser garantida para que menos desigualdades existam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-289. Tradução de: Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. /tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2004.

LIMA, Aline Schmidt de; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Formação de Professores em Pré-Serviço: o fazer docente na oferta de língua inglesa para crianças. **Revelli**, v. 9, n. 4, p. 37-57, dez. 2017.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul. 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista Histedbr**, Campinas, v. 1, n. 64, p. 170-190, set. 2015.

QUEROZ, Josiete C.; STUTZ, Lidia. Analysis of a didactic sequence for German language teaching in Kindergarten. **Pandaemonium Germanicum**, [S.L.], v. 19, n. 27, p. 203, 8 abr. 2016. Universidade de Sao Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, Luciane; TOLDO, Claudia (org.). **Desafios contemporâneos do ensino:** Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 128-155.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul. 2010.

SUZUMURA, Deise; PÁDUA, Lívia de Souza; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A contribuição da sequência didática para o desenvolvimento linguístico de crianças aprendizes de inglês como língua adicional. In: Semana da Educação, 26., 2015. **Anais [...].** 2015. p. 31-42.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias Infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul. 2013.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Sci. Lang. Cult**., Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, jan. 2008.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Moara**, v. 1, n. 42, p. 45-63, jul. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HISTÓRIA INFANTIL NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ITALIANA PARA CRIANÇAS

Jéssica Martins MARACCINI
Leandra Ines Seganfredo SANTOS

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos percebido atenção, preocupação e interesse maiores acerca do ensino de línguas para crianças e no que diz respeito as possíveis formas e propostas interventivas diversificadas de desenvolver atividades que possam proporcionar o ensino-aprendizagem de forma contextualiza, efetiva e significativa.

Concordamos com as ideias de Rocha (2008) ao enfatizar que:

> ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças (ROCHA, 2008, p. 20).

Defendemos o aprimoramento de práticas docentes que influenciem significativamente no processo de aprendizagem da língua-alvo, do desenvolvimento de habilidades e capacidades das crianças. Igualmente, a importância das competências necessárias e desejáveis que o professor de línguas para crianças precisa ter para atuar nesta área com o objetivo de que o ensino seja bem sucedido.

Nesta perspectiva, importante observamos que as crianças, bem como cada pessoa, têm competências, necessidades e habilidades cognitivas diversas. Assim, nas palavras de Santos e Benedetti (2009, p. 337):

> crianças precisam se desenvolver fisicamente, para desempenharem as ações cotidianas, e socialmente, no desenvolvimento de características que possibilitem a elas adequarem-se à sociedade em que vivem e, nesse processo, a língua não pode ser vista como sistema abstrato, mas, sim, como veículo de comunicação.

Com tais considerações, compreendemos a importância do ensino de línguas para crianças e da necessidade de desenvolver propostas interventivas diversificadas de qualidade para melhorias na prática deste ensino e caminhos a trilhar para cada criança construir significado.

Marcada por uma natureza de ordem exploratória e propositiva, esta proposta volta-se ao ensino e aprendizagem da língua italiana por meio de histórias infantis (doravante HI) para crianças de 6 a 11 anos.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é de proporcionar, a partir da HI elencada, um ensino organizado por meio de atividades que possam proporcionar e contribuir para a aprendizagem da língua italiana de forma significativa e prazerosa para as crianças.

A escolha da língua italiana, como objeto de estudo para esta proposta, se concretizou por três questões marcantes e pontuais. A primeira, em especial, foi influenciada porque o italiano sempre

fez e faz parte de nossas famílias, por sermos descendente de italianos e, dessa forma, a afetividade e proximidade com a língua são fortes e presentes em nosso dia a dia. Temos um grande carinho pela Itália e por esta bela língua que tanto apreciamos ouvi-la e ensiná-la. A língua em questão carrega forte laço cultural.

Assim, com base em nossas experiências, temos preocupação com o que e como as crianças aprendem da língua em questão de que maneira poderíamos propor atividades que oportunizem a aprendizagem da língua de forma mais significativa.

No Brasil, vários estados e cidades ofertam a língua italiana, ou estão em busca que esta língua seja ensinada em anos iniciais do ensino fundamental, como, por exemplo, no Rio Grande do Sul. Cabe destacar que o ensino da língua italiana está presente nas escolas estaduais do estado de São Paulo[4] nos Centros de Estudos de Línguas (CEL), onde os alunos da rede estadual têm a oportunidade de escolher aprender uma nova língua. Enfim, novos projetos[5] são apresentados visando a inclusão efetiva do ensino da língua italiana nas escolas públicas estaduais como, no estado de Santa Catarina.

Considerando tais questões, pontuamos a terceira e última questão que influenciou a escolha do ensino da língua italiana para crianças. Como professoras, refletimos sobre estas questões apresentadas acima, e sentimos a necessidade de propormos aulas para crianças mais dinâmicas, divertidas, melhor contextualizadas, se distanciando um pouco do ensino padrão enraizado e até complexo, sobretudo norteado pelo ensino descontextualizado da gramática do idioma, passando a ser desinteressante para o aprendiz da língua italiana.

É importante apresentar que a escolha da HI *O mágico de Oz* se deu por ser uma história atemporal, lúdica, que causa emoções e geram reflexões, além de trazer valores importantes como, amizade, afeto, coragem, solidariedade e empatia.

Cabe ressaltar que *O mágico de Oz* (*Il mago di Oz*) é um clássico da literatura infantil e do cinema, obras que ficaram na memória afetiva de muitas pessoas pelo mundo e proporcionam até hoje reflexões. O texto é simples e têm muitas ilustrações que tornam o contar da história ou a sua leitura mais atrativa para as crianças.

Ao explorar *Il mago di Oz* nas aulas, conduzidas por uma Unidade Didática (UD), idealizamos também, que estas aulas proporcionem momentos para conversar, ouvir o que as crianças têm a falar sobre a história, inclusive de diversão, reflexão e aprendizado. Acreditamos que, a partir das abordagens contextualizadas a serem realizadas nas aulas, tenhamos um propósito maior, ou seja, esperamos que as crianças, além do contato e aprendizado da língua italiana, possam levar para contextos diferentes os momentos de diversão, reflexão, emoção, autoconfiança e aprendizado para suas vidas fora da sala de aula.

4 Dados oferecidos pelo Consulado italiano em 2013, apontam as seguintes cidades que oferecem cursos de italiano nos Centros de Línguas como: Araçatuba, Araraquara, Assis, Avaré, Carapicuíba, Fernandópolis, Guarulhos, Jales, Santa Fé, José Bonifácio, Mirassol, Jundiaí, Marília, Osasco, São José do Rio Preto, São José dos Campos, São Paulo, São Vicente e Taubaté. Estudantes da Serra têm aulas de italiano no currículo de escolas públicas. Seis cidades oferecem o idioma para os alunos: Antônio Prado, Veranópolis, Serafina Corrêa, Farroupilha e São Marcos. Bento Gonçalves.

5 Outras informações encontram-se no site: https://www.insieme.com.br/pb/lingua-italiana-nas-escolas-publicas-de-sc-tubarao-no-sul-da-a-partida-com-um-projeto-piloto-envolvendo-cinco-cidades/

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção desenvolvemos os fundamentos teóricos que norteiam nossa proposta. Dentre eles, apresentamos, brevemente, sobre o que pode ser considerado língua adicional. Na sequência, discorremos acerca do ensino e aprendizagem de língua adicional para crianças. Posteriormente, expomos relevantes considerações e esclarecimentos acerca das competências, necessidades e múltiplas habilidades das crianças. Para finalizar, abordamos a história e o lúdico no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças (doravante LAC), concebidos como práticas significativas e efetivas.

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA CRIANÇAS

Estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças mostram que tem sido crescente o interesse pelo conhecimento e aprendizagem de outra(s) língua(s), nos dias atuais, em todo o mundo, e que isto se intensifica por conta da globalização, suas influências culturais e línguas, tecnologia e meios de comunicação. Dessa forma, assume um propósito maior, além de ter um papel indispensável. Diante disto, acreditamos que quanto mais cedo o processo de aprendizagem de línguas se iniciar, melhor.

A respeito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, Rocha (2007, p. 276) enfatiza que “devemos manter em mente que muitos outros fatores, dentre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente”. Ao discorrer sobre tal questão Tonelli (2005, p. 36) menciona o que Moon considera importante: “a capacidade que elas possuem de interpretar o sentido ou o significado presente em uma determinada situação. Elas o fazem, utilizando seus conhecimentos prévios e dicas dadas pela própria situação em que elas se encontram”.

É pertinente ressaltarmos a importância do professor em motivar as crianças, desenvolver e promover atividades e aulas significativas que possam contemplar constantes e crescentes desafios, reflexão, criatividade, confiança, incentivo à curiosidade, autoestima, respeitar o outro, fatores afetivos e controlar suas emoções. Ademais, conforme afirma Rocha (2007, p. 283), elas “tendem a se cansar facilmente, perdendo, consequentemente, o interesse e a atenção, rapidamente”.

Desse modo, entendemos que segundo Rocha (2007, p. 285) profissionais de linguagem e educadores devem buscar ir visar “a construção e desenvolvimento de um processo de ensino cujas condições sejam, cada vez mais, favoráveis à aquisição/aprendizagem de LE pelo aprendiz-criança”.

Assim sendo, no que diz respeito ao papel do professor, nas palavras de Rocha (2007, p. 291) “cabe a promoção de interação significativas, com o propósito de suscitar a motivação dos alunos por meio de práticas em que eles estejam ativamente engajados”.

É necessário pontuarmos que o ensino de línguas estrangeiras para crianças deve ser “ofertado e realizado com responsabilidade, respeito e compromisso com as crianças” (BUOSE, 2016, p. 45). O professor precisa ter mais atenção e ser cauteloso quanto as práticas que envolvem as atividades, considerando o desenvolvimento social, cultural, linguístico e cognitivo do aprendiz-criança.

2.2 O QUE PODE SER CONSIDERADO LÍNGUA ADICIONAL?

Faz-se necessário, mencionarmos que o uso do termo língua adicional se apresenta como contemporâneo.

Torres e Lucena apresentam suas compreensões de acordo com as definições de Block (2003) a respeito do termo língua adicional que, caracterizam-se com "a finalidade de abranger a multiplicidade de contextos e de experiências em que as práticas comunicativas em uma *outra* língua acontecem, [...] (TORRES; LUCENA, 2017, p. 167).

A partir destas colocações, consideramos relevante expor uma realidade atual, que diz respeito ao(s) método(s) de ensino de uma língua adicional. Segundo Torres e Lucena (2017, p. 172) "a tentativa de padronização a partir da busca pelo método ideal desconsidera o fato de que, na vida real, as pessoas usam a sua língua adicional para participar de múltiplas experiências em diversos contextos de sua lida cotidiana".

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais, entendemos que é necessário "envolver-se em projetos e realizar tarefas que envolvam a língua adicional" o que significa "participar das atividades em sala de aula como membro desse grupo e coautor responsável pelo que está sendo construído na relação com os outros" (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 130).

Assim, diante das questões apresentadas, julgamos fundamental LAC. Acreditamos na importância e o quão essencial é para as crianças conhecerem mais de uma língua, para que elas possam transitar na/pela diversidade, desenvolver habilidades, expressar, autoconhecer e reconhecer a sua própria língua materna. Ou seja, para ela se inserir como indivíduo completo e pleno na sociedade em um mundo plural, plurilíngue e multicultural. Discutiremos, no item seguinte, especialmente, o ensino e aprendizagem de LAC.

2.3 COMPETÊNCIAS, NECESSIDADES E MÚLTIPLAS HABILIDADES DAS CRIANÇAS

A fim de pensarmos nas peculiaridades da criança, é relevante e desejável olhar para a atual realidade e suas características com as quais possivelmente o professor lidará. Logo, entendemos que é preciso esclarecer e expor brevemente as necessidades, peculiaridades e múltiplas habilidades das crianças.

Ao nosso ver, o ensino de uma língua adicional para crianças não pode ser igual ao de adultos. Isso porque, as crianças, assim como cada pessoa, têm competências, traços culturais, necessidades e habilidades cognitivas diversas.

Considerando essa realidade e entendimento, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas, defendemos, portanto, que a criança precisa de estratégias, possibilidades de identificação e familiarização com a língua, multiplicidade de atividades, atividades mais lúdicas e de interação.

No que se refere ao desenvolvimento das crianças, Santos e Benedetti (2009), definem que:

> crianças precisam se desenvolver fisicamente, para desempenharem as ações cotidianas, e socialmente, no desenvolvimento de características que possibilitem a elas adequarem-se à sociedade em que vivem e, nesse processo, a língua não pode

> ser vista como sistema abstrato, mas, sim, como veículo de comunicação (SANTOS; BENEDETTI, 2009, p. 337).

A partir desta definição, voltamos novamente o olhar para as competências, necessidades e múltiplas habilidades das crianças. Para tanto, ao falar de estratégias, Santos (2010, p. 437) aponta para "o desenvolvimento de estratégias sociais e afetivas", ou seja, criar um ambiente de aprendizagem leve e encorajador.

Nesse sentido, para contemplar o desenvolvimento de habilidades, com propostas de atividades e práticas excelentes "oferecem oportunidades para incorporar na turma de LE inteligências múltiplas" (PINTER, 2006, p. 50-51). Da mesma forma, Santos (2010, p. 439) destaca, por exemplo, que:

> a escrita em LE é capaz de adicionar outra dimensão ao processo de aprendizagem, em que aos estímulos visuais e auditivos, acrescentam-se os táteis, de produção com as próprias mãos, o que permite expressar personalidade, consolidar a aprendizagem em outras áreas, auxiliar na memória e desenvolvimento consciente na língua.

Conclui-se, portanto, que esse conjunto de reflexões a respeito das competências, necessidades e múltiplas habilidades das crianças, nos revela que o ensino e aprendizagem para crianças possa promover o respeito por outra língua, ressignificação, autoconhecimento e de sua própria língua e cultura. Assim, proporcionar proficiência linguístico-cultural para interagir com o outro.

2.4 A HISTÓRIA E O LÚDICO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LAC

Nesta proposta, concebemos a história, jogo e o lúdico como práticas significativas, presentes no contexto das atividades. Tais recursos relacionam, conduzem e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem da língua italiana, especialmente para crianças. Dentre as atividades que propomos, estão: desenhos, dramatização, jogo (quizz), criação/produção de textos orais e escritos.

De forma breve, apresentaremos aqui conceitos, concepções e contextualização destas atividades a serem desenvolvidas que compõem esta proposta, a partir da HI, como parte integrante e vital de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que concerne a importância das atividades lúdicas no ensino-aprendizagem de línguas Rocha (2007, p. 303), com base em Baquero (1998), pontua duas funções essenciais atribuídas a elas no desenvolvimento da criança:

> a primeira função é o papel exercitar, no campo imaginário, a capacidade da criança de planejar, imaginar e representar papéis do quotidiano. Sua outra função é a de explorar o caráter do jogo, ou seja, a de promover a adequação da criança às regras sociais e culturais constitutivas dessa prática social (ROCHA, 2007, p. 303).

Deste modo, o lúdico não está na atividade em si, mas no indivíduo que a pratica ou que a realiza. Dentro deste conceito Luckezi (2014, p. 16) destaca que "não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender

do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre". Segundo o autor (LUCKEZI, 2014, p. 19) "ludicidade tem a ver com experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e consequentemente, com experiência interna coletiva".

Dessa forma, tais atividades serão compreendidas como lúdicas ou não, dependendo de todo o processo que o aprendiz-criança vai estar vivenciando estas atividades, e das circunstâncias e contextos em que ocorrem.

Nesta perspectiva, não é segredo que jogos, brincadeiras, desenhar e HIs são muito apreciados pelas crianças e fazem parte de seu mundo. Reconhecemos que o jogo promove a motivação que as crianças precisam para a construção de conhecimento, ou seja, parte fundamental para o processo de ensino-aprendizagem de LAC.

A respeito do jogo, Tonelli (2005, p. 107) o considera ser "o mais eficiente meio estimulador da aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de organizar condições de ensino-aprendizagem que estimulem os alunos a trabalhar, a compartilhar saberes", isto depende da realidade social e cultural do aprendiz-criança.

No que diz respeito especificamente a questão da relevância da história, adequada ao desenvolvimento da criança na língua italiana e que envolvem diversas possibilidades de interação. De acordo com Tonelli (2005, p. 105) "a história funcionada como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se expressivamente". Dentro de nossa proposta, acreditamos que a história é importante para desenvolver na criança a imaginação, criatividade e a própria manifestação expressiva natural.

Silva (1997, p. 128, apud ROCHA, 2007, p. 306) reforça que as histórias permitem que "a criança transfira para nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria língua".

No que se refere às histórias no processo de ensino-aprendizagem de LEC, ressaltamos o que Rocha (2007, p. 306) considera importante diante da afirmação dos autores Brewster, Ellis e Girard (2002) "podemos criar através desta prática, um ambiente favorável para o desenvolvimento de atitudes positivas frente às diferenças sociais e culturais". Neste sentido, nas HIs, segundo Tonelli (2005, p. 107) "é possível encontrarmos valores éticos, de incentivo à autodescoberta, confiança e auto-estima".

Diante do todo exposto anteriormente, acreditamos que o ensino por meio de gêneros pode ser uma saída e um instrumento plausível a fim de construir e oportunizar um ambiente agradável e rico, por meio de atividades adequadas, favoráveis e com um propósito, que visam o aprendizado de uma língua adicional e desenvolvimento da criança.

2.5 GÊNERO TEXTUAL

Gêneros textuais definem-se por sua função social específica da língua e objetivo diferente com o leitor. Oliveira (2010, p. 337) afirma que "um gênero é, em suma, um modo próprio de dizer que revela quem fala e de que lugar fala". Já Barros (2012, p. 42) argumenta que "o que o constitui é muito mais sua ligação com uma situação social de interação do que, propriamente, suas propriedades

formais". A intenção do gênero textual é comunicativa bem definida, apresenta conjunto vasto de características determinadas com o estilo do autor, conteúdo, composição e função.

Desse modo, Silva (2015, p. 1028) agrega que,

> por trás das noções teóricas de gênero, texto e letramento está o reconhecimento de que os usuários interagem em diversas situações da vida diária, características de distintos domínios sociais, a exemplo dos domínios jurídico e hospitalar, por meio da mediação de gêneros como o recurso jurídico e a guia de exame clínico, respectivamente.

Dando continuidade a noção de gêneros, nos cabe apontar que Oliveira (2010, p. 337) defende que trabalhar com os gêneros no contexto escolar exige "compreender esse conceito conforme as variadas tendências teóricas, sua relação com as diferentes concepções de letramento e sua articulação com a audiência a quem está destinado".

Na sequência, apresentamos o gênero HI, no que se refere aos seus usos na esfera educacional, em especial para crianças.

2.5.1 Gênero história infantil

As HIs para o público infantil são, comumente, caracterizadas como contos de fadas. Para Tonelli (2005, p. 22) "tratam de aspectos mais profundos da vida do ser humano". Tal observação se relaciona ao modo como Gagliardi e Amaral (2001, p. 7) as apresenta, como "a narrativa em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso".

Seguindo esta linha de raciocínio Tonelli (2005, p. 24) observa que "são consideradas lendas os relatos de fatos reais, transformados pela imaginação de seus contadores, possuem uma ligação forte com o passado e são recontadas de pai para filho, dentro de uma determinada cultura". Neste sentido, reconhecemos outra categoria de HI como sendo histórias reais, a autora nos apresenta como "histórias que relatam fatos que não necessariamente aconteceram, mas que são possíveis de acontecerem no cotidiano de cada um, das relações com os amiguinhos, de brincadeiras e aventuras possíveis de serem realizadas por elas" (TONELLI, 2005, p. 24).

Além disso, consideramos que o uso de HIs no ensino de língua italiana, assim como de outras línguas, contemplam ações positivas em relação à aprendizagem da LE por apresentarem temas representativos, motivantes, cativantes e divertidos. Dentro deste contexto, Tonelli (2005, p. 41) acredita que "ao ouvirem e se envolverem nas histórias, os alunos utilizam a imaginação, um poderoso instrumento para conectar a fantasia e o mundo real". Ao mesmo tempo, concordamos de igual modo com a autora, que "se as crianças encontram um significado nas histórias, elas são recompensadas através da habilidade de compreender a língua estrangeira" (TONELLI, 2005, p. 45).

A respeito do gênero HI, Tonelli e Cordeiro (2014, p. 46) consideram ser "(re)conhecido pelas crianças por fazer parte do seu cotidiano". É relevante mencionar a importância deste gênero no ensino-aprendizagem de línguas para crianças, assim Tonelli (2005), reforça que para consolidar de alguma forma o sucesso deste ensino "propõe o uso do gênero HI como instrumento" (2005, p. 46).

Caminhando na mesma direção, é pertinente reforçarmos que:

> o envolvimento com temas significativos para aquela faixa etária (temas abordados nas HIs), inseridos em um contexto maior de trabalho (a contação da HI, exploração detalhada das mesmas, atividades relacionadas a elas, por exemplo), pode ser visto como uma proposta promissora para o ensino/aprendizagem de línguas relacionado a crianças. (TONELLI, 2005, p. 46).

Rocha (2009, p. 309) considera "o grupo dos gêneros que contam histórias (contos de fadas, rimas infantis, lendas, entre outros) como muito efetivo no ensino de línguas na infância". Defendemos, portanto, fazer uso do gênero HI, forte instrumento para o fruto de saberes, habilidades diversificadas e desenvolvimento na infância.

É pertinente frisarmos, em consonância com Tonelli (2005, p. 53) que "as HIs podem apresentar uma língua nova em um contexto familiar [...] esta familiaridade fornecerá a segurança emocional que a criança necessita para lançar-se sem reservas a um mundo novo" (TONELLI, 2005, p. 53).

Acreditamos ser importante desenvolver sugestões aprimoradas para o uso das HIs e, de modo igual, considerar tal gênero, como instrumento de ensino de italiano para crianças, a fim de possibilitar fazer que as atividades propostas por nós sejam ricas, significativas e prazerosas para elas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, trazemos a apresentação dos procedimentos metodológicos elencados para a realização desta proposta. Este é um estudo qualitativo com proposta interventiva qualitativa, em que elaboramos um produto educacional para possível uso posterior no ensino e aprendizagem da língua italiana e outras LAC.

Consoante Santos (2020, p. 443),

> Juntamente com a organização da sala de aula, outro papel importante atribuído ao professor é o de planejamento das aulas. Cabe a ele preparar aulas muito bem organizadas que reflitam os interesses e necessidades das crianças, oportunizando-lhes situações em que possam usar a língua criativamente.

A autora assevera, ainda, que o planejamento anterior e cuidadoso é indispensável, pois, torna o trabalho do professor em sala mais fácil, economiza tempo e permite saber o que será necessário para o desenvolvimento da aula.

Assim, para viabilizar esta proposta interventiva optamos pelo procedimento de Unidade Didática (UD), pois a compreendemos, com base em Zaballa (1999), como um conjunto de objetivos de ensino, reunidos em torno de uma ideia principal, a saber, um eixo motivador, que, neste caso, se planifica a partir do gênero HI, como já apresentado anteriormente.

As UD caracterizam-se por apresentarem dimensão variável, por poderem ser subdivididas em outras unidades, ser reagrupada em outras unidades e, ainda, ser interpenetrada por outras. São compostas por distintas fases ou etapas/momentos, que vão desde a apresentação do assunto, da ativação

dos conhecimentos prévios, da organização dos procedimentos que possibilitarão uma integração e compreensão do tema e alcance dos objetivos propostos, a partir de diversificadas atividades.

Ler HIs, ouvir, visualizar as imagens, possibilita a compreensão, o desenvolvimento da afetividade e promove atitude positiva perante a educação linguística e literária.

A seguir, apresentamos uma possibilidade de trabalho com HI.

3.1 UNIDADE DIDÁTICA – HISTÓRIA INFANTIL O MÁGICO DE OZ

Para esta UD estamos propondo a duração total de 06 (seis) aulas. O público-alvo é proposto para crianças de 6 a 11 anos e a duração de cada aula é de 60 (sessenta) minutos.

Tema: História infantil – O Mágico de Oz

Objetivo geral da proposta: proporcionar o ensino e a aprendizagem de língua italiana por meio da HI;

Objetivos específicos: compreender a história; desenvolver a habilidade oral, escrita e compreensão auditiva; envolver os alunos na HI e atividades propostas; expandir o vocabulário;

Produto a ser gerado: encenação de passagens e/ou momentos mais apreciados e significativos escolhidos pelas crianças da HI *O mágico de Oz* (*Il mago di Oz*).

APRESENTAÇÃO DO ASSUNTO

Objetivo: Oportunizar momento para as crianças apresentarem suas ideias, o que sentiram, entenderam, mais gostaram e o que não gostaram, inclusive o que tem e traz de bom para eles. Nesta produção inicial objetivamos a compreensão da HI, trabalhar a oralidade, construção afetiva e significativa do desenvolvimento da criança no italiano. Assim, enriquecer o pensamento deste aluno.

Atividade: Contar a história em italiano com o uso do livro O mágico de Oz, imagens projetadas no projetor multimídia e também fotocopiadas (todo livro).

Materiais: Livro *O mágico de Oz*, imagens fotocopiadas de todo livro, ampliadas e impressas.

Duração: 60 (sessenta) minutos

No primeiro momento ocorrerá a contextualização, apresentação do que elas entenderam, com os valores importantes presentes nesta história infantil como, amizade, afeto, coragem, solidariedade e empatia. Isto ocorrerá em forma de narrativa em HI do jeito que eles conseguirem.

No segundo momento a produção inicial que, será um desenho. O objetivo é que o aluno desenhe o que eles mais gostam a respeito da HI contada e em seguida o que eles mudariam ou fariam de diferente na história do Mágico de Oz.

Materiais: Livro *O mágico de Oz*, imagens fotocopiadas de todo livro, papel A3/4, lápis de cor, giz de cera, canetinhas coloridas.

Duração: 60 (sessenta) minutos.

PRIMEIRO MOMENTO

Objetivo: Desenvolver as habilidades, potencialidades e capacidades de compreensão escrita, oral, visual e auditiva.

Atividade: Mostrar o vídeo, onde é narrada, de maneira breve, a história *Il mago di Oz - storie per bambini*,[6] em forma de desenho animado. Momento do jogo/brincadeira, QUIZZ, com duração de 30 minutos. Nesse jogo os alunos terão de responder questões referentes a história e aos personagens.

Materiais: Projetor multimídia, lousa, papel cartão, envelopes brancos e/ou coloridos.

Duração: 60 (sessenta) minutos.

SEGUNDO MOMENTO

Objetivo: Desenvolver a habilidade e capacidade escrita (estruturas gramaticais simplificadas) e produção oral. Exploraremos, ainda, a criatividade e estimularemos os alunos expressar sentimentos por meio dos desenhos ao criar novos personagens para a história. Por meio desta atividade, entendemos que a criança fixará melhor o vocabulário e compreenderá esta HI de forma leve, criativa, desafiadora e significativa.

Atividade: Organizar a turma em dois grupos (ou mais de acordo com o número de alunos)
Explicar o que eles vão fazer.
A partir da HI *O mágico de Oz* (*Il mago di Oz*) cada grupo vai conversar, refletir e criar um novo personagem para fazer parte da história. Como vai ser a criação deste personagem? As crianças vão desenhar.
A partir dos desenhos, eles vão descrever esse personagem e porque/onde tal personagem se encaixaria na história. Vale destacar que nesse momento da descrição, os alunos vão escrever em italiano. Considerando que as crianças já tenham aprendido em aulas anteriores conceitos referentes ao italiano. Nesse momento, o professor só monitoraria e auxiliaria questões relacionadas a língua/gramática. Utilizando linguagens simples.
Último momento da aula: Ocorreriam as apresentações destes novos personagens com todos integrantes dos grupos.

Materiais: Livro *O mágico de Oz*, imagens fotocopiadas de todo livro, impressas. Papel A3/4, cartolinas, lápis de cor, giz de cera, canetinhas coloridas.

6 Encontra-se no seguinte link https://www.youtube.com/watch?v=ra7f7Qm-zdw

Duração: 60 (sessenta) minutos.

TERCEIRO MOMENTO

Objetivo: Desenvolver a habilidade e capacidade produção oral no italiano, compreensão da história *O mágico de Oz* e produção de texto. Participação ativa e colaborativa dos alunos, tendo o professor como mediador. Além disso, focamos também em desenvolver nos alunos o trabalho em equipe, tomar decisões, expressar suas ideias e socialização.

Atividade: Escrever junto com eles o texto (falas e diálogos breves em italiano), que representam duas passagens e/ou três momentos essenciais, apreciados e significativos para as crianças presentes na HI *O mágico de Oz*.
O objetivo, nesse momento, é fazer com que as crianças participam junto com o professor do processo da escolha e criativo, dando voz a eles e tornando o desenvolvimento das atividades propostas mais significativas e divertidas.
Vale mencionar que turma será dívida em dois grupos, onde cada faria uma encenação que mais se identificassem.

Materiais: folhas de papel A3/4, lápis de cor, lápis de escrever, borrachas, canetinhas coloridas.

Duração: 60 (sessenta) minutos.

QUARTO MOMENTO

Objetivo: Nesta atividade, os alunos irão se expressar ao interpretar do jeito deles os personagens e desenvolver a habilidade e capacidade de leitura e oralidade no italiano. Dessa forma, compreenderão melhor a história do *Mágico de Oz*.

Atividade: Iniciar os ensaios para a encenação. Nesta aula, após as crianças elencarem suas ideias, participação do processo de criação das falas/diálogos em italiano. Também, podemos propor convidar outra turma para assistir a encenação ou algo além um evento maior, convidar os pais/familiares.
Em seguida, colocar em prática as ideias e iniciar os ensaios para a apresentação[7].

Materiais: Folhas de papel A3/4, papel cartão ou cartolina, canetas, lápis de escrever, borrachas, canetinhas coloridas.

7 Podemos propor que as crianças utilizem fantoches dos personagens principais na encenação. Deste modo, a intenção é que façam/confeccionem tais fantoches em sala. E também, porque não incluir na encenação os dois personagens criados por eles no segundo momento. Acreditamos que a escolha destas propostas se estenderia para mais um módulo, pois eles iriam fazer esses fantoches juntos e com a ajuda do professor.

Duração: 60 (sessenta) minutos.

QUINTO MOMENTO

Objetivo: Desenvolver a oralidade nas crianças e a prática da linguagem presente na HI do Mágico de Oz, consideramos também a habilidade e capacidade de desenvolver de maneira significativa, divertida e prazerosa a interação, comunicação e criatividade ao vivenciar/representar a história, e ainda, manifestar expressões individuais e coletivas destes alunos no momento da dramatização.

Atividade: Dia da encenação, com algum cenário e figurinos. Dar o feedback para os alunos, parabenizá-los pelo trabalho.

Materiais: Figurino, cenário, câmera fotográfica/celular.

Duração: 60 (sessenta) minutos.

PROCESSO AVALIATIVO

Consideramos que o processo avaliativo e os instrumentos adotados preocupam muitos professores e podem influenciar positivamente ou negativamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É neste sentido que este processo avaliativo é necessário e inevitável, pois é uma prática contínua no processo de ensino-aprendizagem. Assim, entendemos que avaliar é uma ação constante realizada no dia a dia.

Compreendemos que avaliar é uma maneira de ver o mundo. Avaliação é um processo e uma construção, interfere de forma positiva e negativa na vida das pessoas, em especial na vida de cada criança.

Ao refletirmos a respeito da realidade em sala de aula, considerando salas heterogêneas, com alunos que têm múltiplas habilidades, necessidades, potencialidades e dificuldades, nos deparamos, muitas vezes, com tais contextos e inquietações de como podemos realizar e desenvolver uma avaliação de aprendizagem transformadora e significativa, em especial, para crianças ao aprender uma língua adicional. Nos permite observar que tudo isso exerce um papel relevante e fundamental no ensino-aprendizagem, na prática e na evolução dos alunos, o processo avaliativo deve ser apropriado para o contexto em que estão inseridos.

À vista disso, decidimos que o processo avaliativo adotado neste trabalho será avaliar as atividades da UD por meio da avaliação formativa e autoavaliativa.

Para Tonelli e Padua (2016, p. 519) “avaliações justas são aquelas que fornecem informações significativas e adequadas sobre a capacidade de uso da linguagem de uma criança”. Nesse sentido, concordamos com as autoras que é importante que “a criança realize a tarefa de maneira a demonstrar o conhecimento construído e a evidenciar as dificuldades apresentadas, agindo, assim, como sujeito ativo e responsável pelo seu desenvolvimento”.

O processo de avaliação formativa objetiva avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem de uma LA, dessa forma conduzem um processo avaliativo mais significativo e efetivo. De acordo com Gonçalves e Nascimento (2010, p. 244, apud BARROS, 2012, p. 101) a avaliação formativa "julga procedimentos, conhecimentos e atitudes do aluno para verificar conhecimentos, competências e habilidades".

Tonelli e Padua (2016, p. 520) pontuam considerações que complementa tal modo de avaliar por meio do *feedback* segundo Haydt (2008) "pode ser aplicado como fator motivacional da aprendizagem, sendo um recurso de efeitos positivos por evitar tensões e desconfortos que a avaliação gera".

Autoavaliação, segundo Sant'anna (1998, p. 94),

> os alunos adquirem uma capacidade maior de analisar suas próprias aptidões, atitudes, comportamento, pontos fortes, necessidades e êxito na consecução de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo.

Acreditamos que por meio destes processos avaliativos o resultado pode ser mais satisfatório, confortável e significativo. Os alunos são os protagonistas, precisam se ver como protagonistas, ressaltamos que este entendimento proporciona desenvolver nestes alunos o bem estar, autoconfiança e autoestima. Sendo assim, Tonelli e Padua (2016, p. 519) afirmam que:

> ao ser avaliada a criança não precisa estar ciente de que avaliação será realizada. O mais importante é que a criança realize a tarefa de maneira a demonstrar o conhecimento construído e a evidenciar as dificuldades apresentadas, agindo, assim, como sujeito ativo e responsável pelo seu desenvolvimento e como ser autônomo intelectualmente e participativo.

Sublinhamos que no momento do *feedback* professores devem evidenciar de forma cuidadosa e cautelosa as facilidades, dificuldades, habilidades e participação. Dessa forma, tornar a avaliação positiva, evitando que as crianças se sintam desmotivadas e incapazes de aprender a língua e participar, e ainda, evita constrangimentos, frustrações e futuros traumas.

A respeito dos aspectos que as crianças serão convidadas a se autoavaliarem, ocorrerá todas no final das aulas, a partir de questionamentos, como: 1) Vocês entenderam a HI contada em HI? 2) Vocês se saíram bem no QUIZZ? 3) Gostaram do novo personagem que vocês criaram para a HI? 4) Vocês se ajudaram para criar as falas/diálogos da encenação? 5) Foi muito difícil? 6) Como foi a sua encenação? Vocês gostaram? Como se sentiram?

5 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, ao término desta proposta, que a criança seja capaz de apreciar mais o italiano, desenvolver habilidades, demonstrar o que aprendeu, aprovar e vivenciar da melhor forma possível as atividades propostas que envolvem a HI, compreender a HI em italiano. De igual modo, se conscientize e veja que ela é capaz de aprender a língua. Esperamos que esta UD contribua efetivamente para promover o desenvolvimento da criança de forma natural no uso da língua italiana, embora

acreditemos que em apenas uma UD não seja possível ocorrer o desenvolvimento de forma natural no uso da língua italiana, mas reconhecemos a sua importância e benefícios. Importante destacarmos também, que ela possa se identificar e interessar mais pelo italiano e características culturais da Itália. Ainda em relação a esta proposta interventiva, se espera se sinta identifique com o que está sendo abordado (HI, atividades e conteúdo).

De modo igual, busca-se que a criança seja capaz de se sentir incentivada e motivada para aprender esta língua e acreditar em si mesma, fortalecendo sua identidade, com vistas a oportunizar que as crianças se expressem de maneira individual, criativa e coletiva.

Além disso, defendemos ser essencial envolver os alunos na HI e atividades propostas, influenciando de forma positiva ensino e aprendizagem da língua italiana. Buscamos, que a criança, também, seja capaz de conviver bem com si mesma e com outras crianças, respeitar e ouvir umas as outras e externar suas ideias e opiniões, ter mais confiança e acreditar em si mesma, apreciar, valorizar e aproveitar mais esta língua.

Finalmente, esperamos contribuir positivamente para o aprimoramento, reflexão e um ensino mais efetivo de profissionais que ensinam o italiano e outras línguas adicionais para crianças, fazendo com que o aprendizado seja algo interessante, significativo e prazeroso.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. Londrina, 2012.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideais,** Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

PÁDUA, Lívia de Souza e Tonelli, Juliana Reichert Assunção. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças**. Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 52, dezembro de 2016. p. 508-530.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Ludicidade, infância e educação: uma abordagem histórica e cultural. **Revista HISTEDBR On-line,** n. 64, p. 170-190, set. 2015.

RAPOSO, Maria dos Anjos Milheiro Gomes; OSÓRIO, Paulo José Tente da Rocha Santos. A planificação das unidades didáticas como estratégias de ensino da leitura e da escrita: um estudo no ensino básico em Portugal. **Entreletras,** Araguaína/TO, v. 7, n. 1, jan/jun. 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O Ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A.,** n. 23, v. 2, 2007, p. 273-319.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino

fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino,** Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010.

SCHLATTER, Margarete; GARCIA, Pedro. **Línguas adicionais** (espanhol e inglês). Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 129-135.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças:** analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. Maringá, v. 30, n.1, p. 19-27, 2008.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista Moara,** n. 42, jul.-dez. 2014.

TORRES, Ana Cecilia da Gama; LUCENA, Maria Inês Probst. Línguas Adicionais na Escola: da zona de (in) diferença à zona de transformação. **SIGNUM: Estud. Ling.,** Londrina, v. 20, n. 1, p. 167-185, abr. 2017.

ZABALA, Antony. **Os enfoques didáticos.** In: COLL, Cesar et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA BASEADA EM CRITÉRIOS

Priscila Ferreira de ALÉCIO
Juliana Reichert Assunção TONELLI

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas tem sido amplamente discutido por linguistas aplicados dada a sua importância no mundo globalizado e cada vez mais multi/bilingue (MOITA LOPES, 2005; KUMARAVADIVELU, 2006). Dessa forma, tem despertado o interesse por pesquisas, visto que o avanço das tecnologias e a globalização contribui para a exigência do conhecimento de, ao menos, mais um idioma (SANTOS; BENEDETTI, 2009). É nesse cenário que ocorre o interesse pelo aprendizado de uma nova língua desde muito cedo.

Nessa perspectiva, é desejável que o ensino de línguas estrangeiras desde a infância seja pautado em abordagens socio interativas que promovam aprendizagem significativa (ROCHA, 2008). Partindo de uma visão sociointeracionista, nessa pesquisa serão utilizados os pressupostos teóricos da abordagem vygotskyana, de cunho dinamizado, no qual o aluno pode aprender um idioma por intermédio das várias formas de gêneros textuais que são transpostos para sala de aula.

Neste artigo, retomamos Tonelli (2005) para quem as histórias infantis (doravante HI/HIs) contribuem para uma aprendizagem bem como o engajamento discursivo[8] do aluno, tendo em vista estruturas linguísticas que a criança possa vir a compreender e a utilizar quando está em contato com uma HI.

Assim, a presente proposta educacional tem o intuito de propor o uso de uma HI no ensino de inglês (LI) valendo-se da data comemorativa "*Easte*r" com ênfase na escolha da história a fim de que o professor possa, de maneira consciente e informada, aplicar critérios de seleção da HI. Para isto, pautamo-nos em Lima (2019) e, a partir dos critérios estabelecidos pela autora, propomos outros com vistas a contribuir para um ensino orientado desde a seleção da HI.

Isto posto, a partir de Lima (2019) e com base em levantamento bibliográfico, propomos um produto educacional com a finalidade de expor ao leitor ponderações para seleção de HI que pode ser adequada de acordo com a necessidade do docente.

1.1 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho justifica-se por seu caráter sociointeracionista, em que busca, por intermédio do gênero HI (TONELLI, 2005), propor um ensino dinamizado, com vistas a escolha informada sobre o que pode ser explorado nas aulas de inglês. Pretende-se, assim, sugerir como proceder com o uso de HI, principalmente os critérios de escolha desta para o ensino de línguas na infância.

O ensino de línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização, foco deste trabalho, possui, muitas vezes, um viés tradicional, deixando o processo de aprendizagem menos interessante,

8 Neste trabalho não detalhamos tal acepção, mas ressaltamos que tal noção é central para o trabalho na perspectiva de gêneros, conforme.

principalmente para o público infantil. Dessa forma, no município de Cláudia, *locus* de atuação da primeira autora, também ocorre esse processo. Tal percepção, decorre de nossa vivência nas escolas, por intermédio de um estágio realizado, de como os professores ensinam LI tanto no ensino fundamental, quanto médio.

De modo geral, nota-se que o professor faz uso do livro didático, o qual por sua vez, não contempla práticas de ensino dinamizadas. Ainda assim, ocorre o ensino pautado na gramática e na repetição, sem que haja contextualização para o público infantil.

O município de Cláudia está situado ao norte do estado de Mato Grosso e oferece o ensino de LI nas escolas tanto municipais, quanto estaduais e particulares.

Desse modo, a presente proposta visa minimizar o ensino de LI tradicional orientado por materiais que, em muitos casos, não contribuem para uma formação mais ampla. Por isto, sugerimos o uso orientado de HI haja vista que estas não podem ser escolhidas aleatoriamente, dada sua importância na vida das crianças e, no nosso caso, na proposta de ensino.

Isto posto, sugerimos que a escolha do livro a ser utilizado no ensino ocorra a partir de critérios claramente estabelecidos. Com base no trabalho de Lima (2019), ampliamos, a partir de referencial bibliográfico e de nossas experiências em sala de aula critérios relevantes para o bom andamento do processo de aprendizagem por meio do gênero.

1.2 OBJETIVO GERAL

O trabalho tem o objetivo de apresentar uma proposta de produto educacional para o ensino de LI, por intermédio do gênero HI, voltada para alunos do ensino fundamental. Dessa forma, propõe-se que o professor possa escolher, a partir de critérios estabelecidos, como pode ser a escolha das obras a serem utilizadas para o trabalho em sala de aula de LI.

1.2.1 Objetivos específicos

- Propor critérios para escolha das HIs, levando em conta diferentes contextos;
- Apresentar um produto educacional visando aliar teoria e prática;
- Evidenciar como o ensino de línguas na infância pode ser mais dinâmico;
- Apresentar as várias faces do gênero HI levando em conta as diferentes realidades dos alunos;
- Expor como o professor pode trabalhar com HI em sala de aula.
- A seguir, faremos a exposição da teoria que fundamenta o trabalho, bem como a abordagem que será utilizada.

2 EIXOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

2.1 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA

A criança necessita de interação para que ocorra o aprendizado profícuo. Vygotsky postula a importância de utilizar as formas adequadas de ensino, pautada na interação, para que os processos internos sejam acionados para que possa trabalhar em conjunto. De acordo com o autor,

o “aprendizado adequadamente organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 103). O autor “busca compreender a cognição infantil em desenvolvimento num contexto social” (DANIELS, 2003, p. 132).

Vygotsky postula que o conhecimento primeiro começa pelo social, por meio das interações, para depois atingir o individual conforme Garcez (1998), sendo a base para os estudos, à análise do comportamento humano, em especial do desenvolvimento da criança, por intermédio da interação. A abordagem sociointerativa, contribui para o desenvolvimento da criança, principalmente no aprendizado de uma nova língua (VYGOTSKY, 2007, p. 89).

Vygotsky (2007), propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal que

> [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

O aprendiz tem de conscientizar-se para a linguagem que está aprendendo, pois nesse processo o aluno mobiliza saberes da língua materna, e reformular observações por ele desconhecidas, mas que o auxiliam na compreensão do novo idioma. O professor necessita ter um instrumento de ensino que, de acordo com Schneuwly (2004, p. 24), é “objeto socialmente elaborado que, por sua vez, ao ser transformado, modifica as maneiras de nos comportarmos em uma determinada situação” e provoca novos saberes e possibilidades que sustenta e orienta as ações.

Quando o professor compreende a proposta de interação nas aulas, e nessa perspectiva do lúdico, “[...] proporciona uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos fiquem mais fáceis aos olhos dos alunos, os quais ficam mais interessados em assistir a aula.” (NUNES, 2004, p. 5) motivando os alunos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos “[...] assim, ela facilitará o aprendizado da mesma e motivará, tanto crianças como adultos, a aprenderem.” (NUNES, 2004, p. 5). Ainda nesse pressuposto, Baquero (2001) assevera a importância da interação no aprendizado, tendo em vista a troca de informações vivenciadas na sala de aula. Consoante com a autora,

> [...] a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem é fundamental, pois é por meio dela que o aluno passa do desenvolvimento real, aquilo que ele pode fazer sozinho, para um nível superior de desenvolvimento potencial, aquilo que ele pode realizar em colaboração com o par mais capaz (BAQUERO, 2001 p. 97).

De acordo com Cameron (2003), os alunos transferem a significação que compreendem da linguagem de modo a tentar absorver, dessa forma, “os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados” (CAMERON, 2003, p. 105). O aprendizado ocorre quando há o entrelaçamento dos usos da prática alinhada com o insumo linguístico, tendo em vista que o conhecimento pode transformar a relação cognitiva do aluno, de modo a agregar a análise intelectual, a fim de que a palavra se torna um meio de comunicação que transpõe fronteiras, conforme Fontana,

> Os conceitos sistematizados apreendidos que transformam a relação cognitiva da criança com o mundo, ampliando seus conhecimentos e introduzindo-a na análise intelectual baseada em operações lógicas que, à medida que vão sendo internalizadas modificam as formas de utilização da linguagem, tornando-se a palavra o principal agente de abstração e de generalização (FONTANA, 1993, p. 135).

A seguir serão expostas pesquisas, concepções de ensino de línguas, como também de aprendizagem por crianças.

2.2 ENSINO DE LÍNGUAS

Nessa perspectiva sociointeracionista baseada em Vygotsky, que ocorre o interesse pelo aprendizado de uma nova língua, desde muito cedo. Conforme Ellis e Brewster "o inglês é uma das línguas mais faladas no mundo e as práticas de sala de aula [...]" (Tradução nossa) (ELLIS; BREWSTER, 2014, p. 6).[9]

Com isso, surgem as diversas questões, no que concerne ao ensino e à aprendizagem de línguas para crianças em que deve ser um ensino pautado na interação conforme Cristovão e Gamero (2009, p. 230) "[...] partilhamos da noção de que o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediadas por interações verbais". Nesse viés a interação é tida como motivadora das práticas educacionais, conforme Rinaldi, "considerando que muito da aprendizagem de uma língua acontece na sala de aula, pesquisadores sobre aquisição de segunda língua (doravante ASL) têm focado o papel da interação na sala de aula" (RINALDI, 2014, p. 322).

Para a utilização de práticas pedagógicas compatíveis, o professor de línguas deve atentar-se para a faixa etária e o público. Conforme Santos e Benedetti (2009),

> [...] em seu processo de aprendizagem, além da idade, da maturidade, há de se atentar para a abordagem utilizada, as atividades ofertadas, ou seja, ao professor importa conhecer as circunstâncias em que seus alunos estão envolvidos, e não simplesmente atentar para a faixa etária. (SANTOS; BENEDETTI, 2009, p. 337).

O professor tem de levar em conta a idade, mas também o modo como vai conduzir as aulas de línguas, para que a abordagem seja condizente com o público. Rocha (2008) afirma que o ensino de línguas adicionais tem de ser pautado na construção de caminhos que auxiliem a ampliar o conhecimento, assim contribui para que aprendiz possa desenvolver o processo crítico reflexivo,

> [...] ensinar LEC na contemporaneidade é procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o conhecimento de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la no mundo plurilíngue, pluricultural e densamente semiotizado em que vivemos, a fim de fortificar sua auto-estima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas, preparando-a para engajar-se em interações cada vez mais complexas, assegurando-lhe igualdade de oportunidades, também no que se refere ao direito a esse ensino (ROCHA, 2008, p. 20).

9 *English is one of the most widely spoken languages in the world and classroom* (No original).

Dessa forma a presente proposta foi idealizada com o intuito de inserir o gênero textual que, de acordo com Marcuschi (2007, p. 35), "pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia". Dessa forma, na próxima seção será exposto sobre o gênero HI, pesquisas e definições.

2.3 O GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL

O gênero 'História Infantil' é instigante, bem como proporciona enriquecimento para os aprendizes, no que concerne às práticas de ensino e aprendizagem dos modos de funcionamento da língua, mas também possibilita, por meio de sua estrutura narrativa, conhecer o texto em seus modos de funcionamento. De acordo com Tonelli,

> As HIs são o produto de ação de linguagem, [...]. A formalização desse mundo discursivo (das histórias infantis) é efetivada por um conjunto de representações sociais, por meio do conhecimento do contexto histórico e do contexto de produção[...]. (TONELLI, 2008, p. 21).

A autora discorre, ainda, sobre a abordagem sócio-histórica afirmando que o conhecimento provém da interação verbal, "assim, reconheço a fundamental importância do conhecimento das práticas sociais de linguagem como instrumento de ensino a ser utilizado no contexto escolar (neste caso, as histórias infantis)" (TONELLI, 2005, p. 302).

Assim, o uso de HI coloca a criança frente a outras culturas e, principalmente, fornece ao professor uma incessante fonte de materiais a serem trabalhados em sala de aula (ELLIS; BREWSTER, 2014).

A HI provoca emoções e sentimentos nas crianças, de modo que elas podem interagir com o enredo despertando a fantasia e a imaginação no público infantil. A esse respeito, Vygotsky (2003, p.153) define a fantasia como "uma experiência oposta à realidade, porém com suas raízes nas experiências reais do ser humano" dessa forma, ainda segundo o autor "[...] por mais que imaginemos uma criatura, uma situação, um mundo, determinadas características destes terão algo em comum com o mundo real." (VYGOTSKY, 2003, p. 153).

Dessa forma, as HI fazem as crianças "transpor as barreiras linguísticas porque desejam compreender o que está sendo contado" (TONELLI, 2013, p. 312). As histórias estão presentes em vários âmbitos, desde o familiar, até entre amigos e pessoas mais próximas e

> [...] hoje em dia, as histórias não são apenas para pais com crianças ou jornalistas com leitores. Os bons professores têm sempre soube o poder das histórias na sala de aula. As histórias têm frequentemente uma qualidade estranha e mágica que podem interessar e envolver os alunos de uma forma que poucos outros materiais e métodos. Enquanto a narração de histórias na classe está frequentemente associada a crianças em idade primária, a atração da história permanece ao longo da vida (ELLIS; BREWSTER, 2014, p. 2). (No original)[10].

10 *And these days, stories are not just for parents with children or journalists with readers. Good teachers have always known the power of stories in the classroom. Stories often hold a strange and magical quality that can interest and engage learners in a way that few other materials and methods have. While the telling of stories in class is often associated with primary-age children, the attraction of the story remains throughout life* (No original).

Conforme Vygotsky, as histórias promovem aprendizagem por intermédio do diálogo, tendo em vista que essa interação pode vir a promover a compreensão por meio de um conjunto de frases ditas, uma vez que, se as palavras forem "jogadas" aos alunos, sem uma conexão, torna-se sem sentido aprendê-las, conforme o autor, "palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio" (VYGOTSKY, 2001, p.398). Dessa forma tem-se o gênero HI His como importantíssimo para o ensino de línguas adicionais, em especial, para o público infantil. No entanto a história, como dito anteriormente, não pode ser escolhida de modo aleatório fazendo-se necessário observar alguns critérios os quais serão expostos na próxima sessão.

2.4 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS HISTÓRIAS

Lima (2019) estabelece algumas ponderações necessárias a serem observadas quanto à escolha da HI. A autora elaborou, com base em entrevistas a professores de línguas, critérios que eles julgam serem necessários para a escolha da HI a ser explorada a fim de que o ensino possa ocorrer de modo profícuo.

Quadro 1 – Aspectos e critérios para escolha de histórias infantis

Critérios de escolha de HI usados pelas Pes
1. Faixa etária dos alunos.
2. Faixa etária para qual o livro é destinado.
3. Nível de língua explorado na HI.
4. Há valores presentes no enredo da HI?
5. O vocabulário da HI é mais elevado ou inferior ao nível dos alunos?
6. Há figuras atrativas?
7. A HI, sua temática e conteúdo estão relacionados ao contexto dos alunos?
8. O tema da história está relacionado ao conteúdo abordado em sala?
9. Há humor presente na HI? A história é divertida? Traz alegria para as crianças?
10. A HI e o livro são atrativos para as crianças a ponto de prender a atenção delas e engajá-las nas aulas?

Fonte: Lima (2019, p. 29).

O primeiro e o segundo critério expostos pela autora para a escolha da HI permitem ao professor, investigar se a história escolhida condiz com a idade dos aprendizes. O uso desses critérios, conforme Tonelli promove a compreensão da história de acordo com a idade da criança, de forma que os objetivos do professor e do autor possam ser alcançados,

> [...] o envolvimento com temas significativos para aquela faixa etária (temas abordados nas HIs), inseridos em um contexto maior de trabalho (a contação da HI, exploração detalhada das mesmas, atividades relacionadas a elas, por exemplo), pode ser visto como uma proposta promissora para o ensino/aprendizagem de línguas relacionado a crianças. (TONELLI, 2005, p. 46).

O terceiro critério estabelece que a escolha leve em conta o seu nível linguístico para que possa avançar no conteúdo e, consequentemente, promover o desenvolvimento do nível de língua adicional pretendida, conforme a autora "é imprescindível que o professor trace objetivos claros com o intuito de desenvolver e aprimorar o nível de língua de seus alunos" (LIMA, 2019, p. 14). Assim, considerar o conhecimento prévio dos alunos que estão envolvidos no processo de aprendizagem é fundamental para o desenvolver do aprendizado.

A questão dos valores também faz parte de um dos critérios estabelecidos por Lima, que afirma a importância da história infantil, de modo que seja simples, "mas que desafie os alunos em outras maneiras, como desenvolvendo os valores sociomorais" (LIMA, 2019, p. 15). Nessa perspectiva, Tonelli (2005) assevera a possibilidade de encontrar valores éticos e morais nas histórias, "portanto, ao realizarem as atividades propostas a partir de tais temas, os alunos estarão desenvolvendo não apenas os aspectos intelectuais de sua formação, mas também questões emocionais e afetivas. (TONELLI, 2005, p. 107).

O vocabulário da HI também deve ser observado, de acordo com Lima. As HIs podem promover a construção de novo vocabulário, em razão da associação da imagem com o significado na língua sendo explorada (LIMA, 2019). Dessa forma, o conteúdo da história concretizado nos itens lexicais não pode ser nem inferior como também, não elevado demais, tem de ocorrer de forma que a criança compreenda o enredo, no entanto com a introdução de maior insumo linguístico.

O contexto sócio-histórico do aluno deve ser, igualmente, considerado e compartilhado na HI, tendo em vista que, se o enredo envolve os discentes em momentos de aprendizagem, que coloca a realidade do aprendiz em pauta, o aprendizado torna-se versátil além de abordar diversas áreas do conhecimento (LIMA, 2019).

Outro critério a ser tido em conta ao escolher a HI é se o conteúdo veiculado na história tem a ver com o que está sendo trabalhado na sala de aula. Nesse contexto, Lima (2019, p. 16) estabelece que "tenha relação com o tema trabalhado em sala". A esse respeito, Cameron destaca ainda que "[...] histórias trazem para dentro da sala de aula textos que originam no mundo fora dela; conteúdo de temas organizados e atividades sobre ideias ou tópicos que vão além da organização das ideias na maioria do dia a dia [...] (CAMERON, 2001, p. 159).[11]

O penúltimo critério proposto pela autora é se a história possui humor, se é divertida ou de certa forma, traz alegria. Esse critério é fundamental, pois a nosso ver, não basta a história ter um enredo fascinante para a criança, é necessário que haja humor. Tonelli discorre a esse respeito que "uso de HIs no ensino de inglês como LE repousam principalmente no fato de estas serem motivantes e divertidas e poderem auxiliar no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LE." (TONELLI, 2005, p. 41).

Como último critério temos o engajamento da criança na história, a ponto de diverti-la e promover a interação, haja vista a necessidade desses aspectos na sala de aula, "ensino de vocabulário demonstrou ser significativo por ter ocorrido dentro de um contexto atrativo para aqueles alunos (TONELLI, 2005, p. 253). Assim, o aluno aprende e compreende na/pela história que está ouvindo e engajando-se.

11 [...] *stories bring into the classroom texts that originate in the world outside school; themes organize content and activity around ideas or topics that are broader than the organizing ideas in most day-to-day* […] (No original).

Com esses critérios fica evidente que a escolha da história para o público infantil não pode ser feita de modo aleatório. É necessário pensar e analisar o contexto da sala de aula, bem como os aspectos que fazem do cotidiano da criança e propor um uso dessas HIs de forma a agregar conhecimento, na abordagem interativa.

3 OPÇÃO METODOLÓGICA PROPOSTA

A escolha dessa proposta justifica-se pela necessidade de abordagens lúdicas, interativas, conforme postula Vygotsky (2007), Baquero (2001), a fim de que o aprendizado de uma língua adicional ocorra de forma profícua. Com relação as histórias infantis, Tonelli (2008, 2005, 2013) conforme exposto nos pressupostos teóricos, aborda a importância desse gênero no ensino de línguas adicionais.

Assim, a partir do próximo tópico faremos a exposição do produto educacional, baseado nas ponderações para seleção de HI.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Tema/conteúdo: A HI como metodologia de ensino e aprendizagem: um olhar para os critérios de escolha das histórias

Objetivo(s) da proposta: expor como o professor pode trabalhar com HI na sala de aula, bem como os critérios para sua escolha. Critérios estes que poderão contribuir para melhor aprendizagem.

Público-alvo (faixa etária): 06 a 07 anos de idade

Duração: 3 horas/aulas

Materiais: História do Coldoroy Easter Party's; pincel; quadro; projetor multimídia; tapete para as crianças acomodarem na hora da história; *flashcards*.[12]

Metodologia:

Primeiro momento: 30 minutos

A professora faz a saudação com as crianças.

Hello!

Good Morning!

How are you!

Logo após solicita que respondam aos *flashcards* que serão expostos em formato impresso.

12 Cartões impressos, geralmente colados em palitos grandes, para que o aprendiz visualize a imagem associando ao vocabulário.

Decoration for Easter

Fonte: https://images.app.goo.gl/bUVSgGdTwpHTofPR9

Easter eggs

Fonte: https://images.app.goo.gl/zvUSFuX6paCmY4wb9

Chocolate

Fonte: https://images.app.goo.gl/LTReoT4CYFUgbJqG8

Jelly beans

Fonte: https://images.app.goo.gl/F1gbsvQkRp9K6wsf6

Easter Bunny

Fonte: https://images.app.goo.gl/6Nuj6ppmuDVBcQD89

- Ovo de Páscoa – *Easter Eggs*
- Chocolate - *Chocolate*
- Coelho – *Easter Bunny*
- Peixe - *Fish*
- Páscoa - *Easter*
- Jujubas - *jelly beans*
- Decoração para a Páscoa – *Decoration for Easter*

O professor pode desenvolver habilidades e competências nos seus alunos com o auxílio de jogos e ferramentas para maior comunicação.

2º momento: 15 minutos

Preparar os alunos para a história. Arrumar as carteiras e colocá-los sentados no chão a fim de promover maior envolvimento com a história.

3º momento: 30 minutos

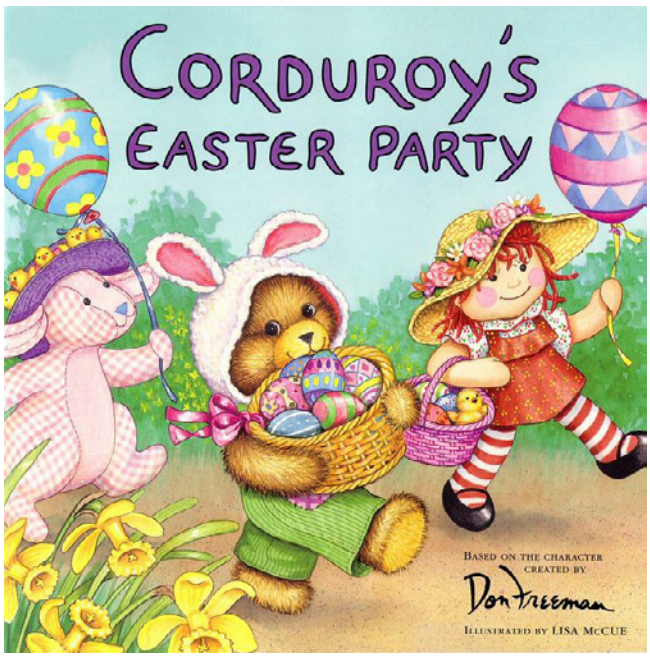
Contar a história

Um fator que o professor pode utilizar na metodologia é a linguagem corporal como forma de inserir o aluno no texto. Expressões faciais, movimentos corporais, funcionam como marco na contação de histórias.

As HI possuem interpretações que podem variar de acordo com o conhecimento do aluno. O professor pode deixar mais livre, para que o aluno compreenda, mas sempre de modo a nortear a interpretação.

Nesse momento a professora estende um tapete no chão da sala, de modo que as crianças sentem, para que a história flua melhor.

O que é uma *Party? And what is it? Where is Easter Bunny?*



And what is it in the first page?

A partir desse ponto, contar a história mostrando as páginas do livro de modo a fazer inferências com relação aos próximos acontecimentos, mas não contar o final.

3º momento: 50 minutos

Exercitar a criatividade dos alunos, com os ovos. A fim de que haja maior envolvimento no clima de Páscoa, propor aos discentes que façam os seus próprios ovos e criem uma decoração de Páscoa, tendo em vista que esse plano foi projetado para a época em questão.

A professora levará para a sala de aula tintas e pedirá aos alunos, que com bastante antecedência, separem cascas de ovos para a atividade. A docente os auxiliará na confecção dos ovos bem como da decoração.

4º momento: 40 minutos

Finalizar a contação da história.

Será que *Cordoroy* conseguiu fazer a *Easter Party* junto a seus amiguinhos?

Quais são os itens que remetem a Páscoa? Relembrar o vocabulário visto no início. Continuar a história.

Ao finalizar a história, o professor propõe outra atividade.

5º momento: 30 minutos

Caça aos ovos.

Após feita a contação da história o professor colocará alguns ovos em pontos estratégicos para que ocorra a caçada aos ovos. Será realizado em duplas, sendo a que obtiver maior quantidade, vence.

6º momento: 40 minutos

Como última atividade será solicitado que os alunos alterem os ingredientes da *Easter Party* como por exemplo, transformar em uma *Christmas Party*. Essa produção será entregue para o professor.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De início, antes de todo o processo na sala de aula, o professor responsável necessita escolher uma história instigante para os alunos. No momento da escolha é importante que o docente imagine uma possível reação de seus alunos frente ao leque de histórias que são dispostas no meio virtual, bem como impresso em livros físicos. A história escolhida, foi encontrada no meio virtual, dessa forma, necessita ser impressa, e aí vale ressaltar que o professor pode fazer a impressão da forma que julgar melhor, nesse caso, optou-se por papel vergê para que a conservação e a contação fosse melhor.

Um critério claro que o professor deve observar são as ilustrações pois "[...] personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente que esses podem ser solucionados" (TONELLI, 2005, p. 23). Dessa forma podem contribuir para a compreensão do enredo história, bem

como a e interação com os colegas e com a professora.

Esse critério (ilustração) é mais amplo do que apenas mostrar ao discente, mas tem um papel de extrema importância como o de “descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar pela linguagem plástica” (RAMOS e PANOZZO, 2004, p. 20).

A ilustração não é apenas para deixar o livro interativo, mas para que a criança compreenda o enredo, a história, e até mesmo visualize a característica do espaço e do personagem que compõe a história.

A história aqui apresentada possui o critério primordial de abordar o contexto do aluno, tendo em vista que a Páscoa é sinônimo de alegria, reunião em família, doces e guloseimas. Nessa perspectiva, o livro escolhido teve em seu escopo, o foco principal da data comemorativa conhecida por todos pela simbologia religiosa, como também, a diversão.

Cordoroy Easter Party narra a história de Cordoroy e seus amigos que decidem fazer uma festa na Páscoa, para comemorar com os colegas essa data tão especial. Para isso, eles fazem uma lista de compras que precisam ser feitas para a comemoração. Essa lista é com os doces da época festiva, *easter Eggs, jelly beans, chocolate*, dentre outros.

Assim, por intermédio dessa história, é possível observar outro critério, inserir um aprendizado pertinente ao cotidiano do aluno. A leitura da história compreende a maioria dos alunos, pois a Páscoa é comemorada por muitas pessoas e das crianças. Assim, o aprendiz de uma língua adicional pode interagir e compreender a história.

Outro fator que deve ser levado em conta, o qual não foi estabelecido por Lima, é a questão da ludicidade. De acordo com Alécio e Justina (2020, p. 92) “o ensino de uma nova língua, principalmente para o público infantil é recomendável que seja pautado em abordagens interativas e estimuladoras da ludicidade e que colaborem para o desenvolvimento linguístico do aluno”. Ainda em consonância com as autoras, o ensino tem de ser pautado em abordagens interativas. Dessa forma, as HI, bem com o seu processo de contação deve ser realizado de modo a abordar as características da história.

Dessa forma, com esse plano e a proposta, tenciona-se que os professores de língua inglesa possam inserir esse método em sala de aula, para que a compreensão de uma segunda língua possa ser cada vez mais recorrente no ambiente escolar. Essas atividades podem ser adaptadas de acordo com as necessidades das turmas.

CHECKLIST

Critérios de escolha de HI expostos por Lima
1. Faixa etária dos alunos.
2. Faixa etária para qual o livro é destinado.
3. Nível de língua explorado na HI.
4. Há valores presentes no enredo da história?
5. O vocabulário da HI é mais elevado ou inferior ao nível dos alunos?
6. Há figuras atrativas?
7. A HI, sua temática e conteúdo estão relacionados ao contexto dos alunos?
8. O tema da história está relacionado ao conteúdo abordado em sala?
9. Há humor presente na HI? A história é divertida? Traz alegria para as crianças?
10. A HI e o livro são atrativos para as crianças a ponto de prender a atenção delas e engajá-las nas aulas?
Critérios para escolha de HI para além de Lima (2019)
11. A ilustração contribui para o entendimento da história? Esse critério diferencia-se do critério 6 pois aqui a ilustração não basta ser dinâmica, mas proporciona compreender o contexto do da HI.
12. O contexto do aluno está inserido na história? O aluno reconhece com práticas cotidianas?
13. Os alunos sentiriam-se motivados com essa história?
14. Há ludicidade na história?
15. A parte textual da história possui uma sicronia com a ilustração?
16. O enredo mostra-se pertinente com a realidade dos alunos?

Fonte: as autoras.

As ponderações 11 ao 16 foram necessárias a partir da leitura realizada para a tessitura desse trabalho, visto a precisão de contemplar novos critérios que são necessários para uma boa contação e o envolvimento em uma HI, bem como a escolha.

Para além dos critérios estabelecidos por Lima, observou-se a necessidade de outros, que foram estabelecidos aqui, no entanto, pesquisas futuras podem contemplá-los, haja vista a necessidade de também considerá-los no processo de escolha das HI.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados pautam-se na interatividade da aula. A proposta consiste na aplicabilidade do uso do gênero HI na escola, uma possibilidade que em algumas instituições já é realidade, mas em outras não.

Espera-se que com essa proposta, tanto professores quanto alunos tenham interatividade e sintonia no ensino e aprendizagem de uma língua adicional, que não seja um protocolo, apenas porque está na grade curricular, mas sim que possa, de fato, contribuir para o bom aprendizado de línguas adicionais. Assim, as histórias podem ser bem escolhidas e compreendidas, agregando aprendizagem nas de línguas. Espera-se também que o ensino aqui proposto possa ser pautado em dinamicidade, como preconizado nos pressupostos de Vygotsky.

REFERÊNCIAS

ALÉCIO, Priscila Ferreira de; JUSTINA, Olandina Della. **Uso de emojis para o ensino e aprendizado de língua inglesa para crianças**. Anais eletrônicos do XXII Encontro de Professores de Inglês: Cuiabá, UFMT, Instituto de Linguagens, APLIEMT, 2020.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 168.

CAMERON, Lynne. **Challenges for ELT from the expansion in teaching children**. ELT Journal - Oxford University Press, n. 57, p.105-112, abr. 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GAMERO, Raquel Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(2): 229-245, Jul./Dez. 2009.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DANTAS, Harry. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ELLIS, Gail; BREWSTER, Jean. **The storytelling handbook** – A guide for primary teachers of English. London: Penguin, 2014.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Rafael. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Vygotsky e a construção do conhecimento. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 121-151.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1998.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P (org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LIMA, Haraceli de Oliveira. **Histórias Infantis e o ensino de língua inglesa para crianças:** a elaboração de um quadro de critérios de escolha. 2019. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Inglês para crianças) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividade de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: T. GIMENEZ (org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-67.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. *Língua estrangeira.* 2004. Disponível on-line em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br>. Acesso em: 03 mar. 2020

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. O papel da ilustração na leitura infantil. *In*: ZINANI, **Cecil** Jeanine Albert. SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (org.). **Multiplicidade dos signos:** diálogos com a literatura infantil. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004, p. 15-32.

RINALDI, Simone. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conceitos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Fólio-Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 06, n. 02, p. 279-298, jul./dez, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades***:* reflexões para professores formadores. São Carlos: Editora Claraluz, p. 15-34, 2008.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; BENEDETTI, A. M. Professor de Língua Estrangeira para Crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalho em Linguística Aplicada,** Campinas, 48(2), Jul./Dez. 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas In: ROJO, Roxane R.; CORDEIRO, Glaís S. (Trad. e Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. cap. 1, p. 21- 39.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do Interacionismo Sóciodiscursivo. **Acta Scientiarum. Language and Culture,** 19-27, 2008.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**, 2005. Dissertação (Mestre em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia. Souza. A sequência didática como proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **Cadernos do IL,** Porto Alegre, n. 52, p. 508-530, dez. 2016.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. **Link para consulta:** https://z-lib.org/ _ biblioteca com uma gama de história infantis que podem ser acessadas.

JOGO PEDAGÓGICO: MEDIADOR DO ENSINO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES

Alana Sara ZIMMERMANN
Juliana Freitag SCHWEIKART

1 INTRODUÇÃO

A evolução da educação inclusiva se tornou uma temática em frequente desenvolvimento no campo educacional brasileiro. Em se tratando da inclusão do sujeito surdo no ensino regular infantil, educadores necessitam de recursos e estratégias pedagógicas inovadoras para que a inclusão realmente aconteça. De acordo com Kuhl:

> A inclusão demanda atividades adaptadas, estrutura física específica, demanda compreensão e entendimento sobre a necessidade do aluno, demanda convivência social, tratamento igualitário entre os alunos, como um todo, e principalmente um pensar e repensar as posturas tomadas dentro desse contexto. (KUHL, 2017, p. 45).

Trabalhar a inclusão nas escolas é uma prática que precisa ter os olhos de todos voltados para esse assunto. Para Quadros (2007, p. 133), a "Educação das pessoas surdas vem evoluindo constantemente" e é garantida aos alunos surdos por lei, previsto na Constituição de 1988 e também no Decreto nº 4.176 que regulamente a Lei nº 10.436 cap. II art. 8º, como a seguir:

> Art. 8º As instituições de ensino da educação básica e superior, públicas e privadas, deverão garantir às pessoas surdas acessibilidade à comunicação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

Portanto, um dos fatos primordiais para os sujeitos surdos consiste em ter acesso ao contexto educacional no início da sua infância, como ressalta Barbosa:

> [...] a inclusão do aluno surdo deve ocorrer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe desde cedo utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir de seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (2014, p. 18).

No processo da aquisição da linguagem da criança surda o tempo é primordial, quanto antes acontecer mais satisfatório será o seu aprendizado; é na educação infantil que a criança tem o primeiro contato com o mundo letrado. Nesse sentido, Silva (2008, p. 3), afirma que "[...] a criança surda vive, nessa fase, suas primeiras tentativas de significar a escrita e, não raro, experimenta as primeiras frustrações diante deste conteúdo aparentemente de tão difícil acesso, porém indiscutivelmente necessário". Nessa perspectiva fica nítida a importância do ensino aprendizado da Língua de Sinais (doravante LIBRAS) logo no início da educação infantil.

Autores como Guerra (1996) e Garganta (2000) acentuam que uma das práticas pedagógicas mais eficientes no processo da aprendizagem dos alunos são os jogos adaptados que vêm se tornando uma escolha alternativa no ensino da Língua Inglesa (doravante LI) para alunos surdos. Assim, na perspectiva atual do ensino-aprendizagem da LI para alunos surdos e ouvintes, os jogos pedagógicos como mediadores da aprendizagem, propiciou a professora pesquisadora, primeira autora deste texto, desenvolver a adaptação do jogo didático *Twister Tradicional* para jogo *Twister em Libras.* A escolha dessa temática deu-se pela inquietação em oportunizar aulas dinâmicas para a aquisição da linguagem para seus alunos.

Mediante o exposto, este trabalho tem como objetivos: identificar como acontece o processo do ensino-aprendizagem da criança surda; compreender como acontece a inclusão dos alunos surdos no ensino regular; e, analisar a eficácia do uso dos jogos pedagógicos no processo da aquisição de língua inglesa no ensino fundamental I e II. Entendemos que o jogo didático proposto neste trabalho contribui no processo do desenvolvimento social, raciocínio lógico, competividade do aluno, e esses estímulos irão pontuar positivamente na sua sala, caro professor, pois, proporciona imensa interação entre os alunos.

2 ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇA SURDA MEDIADO POR JOGO DIDÁTICO

As línguas são meios de comunicação entre os seres humanos. Há os falantes do mundo que se manifestem por meio de línguas orais e os que o fazem por natureza visual-espacial utilizando as línguas de sinais. Almeida (1999, p. 17), aborda a língua como um idioma de um falante, já Saussure (1999, p. 17) a define como "um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos". Em outras palavras, a língua é inteiramente social e adquirida convencionalmente pelo indivíduo no convívio com outras pessoas.

O ensino-aprendizagem de uma língua é complexo, desafiador e inovador para o indivíduo. Teóricos como Berger e Luckmann (2004) esclarecem a importância de se aprender a língua para ter um repertório linguístico que propicie a interação do sujeito surdo à sociedade, pois é por meio da linguagem, seja ela espaço-visual ou linguagem oral, que o sujeito surdo se socializa com um todo. Em outras palavras:

> A linguagem é fator constitutivo de identidade, sendo por meio dela que expressamos nossa subjetividade e nos relacionamos com nossos semelhantes. Também é por meio de seu uso que temos a oportunidade de compartilhar do patrimônio cultural do conhecimento na sociedade em que vivemos. (BERGER; LUCKMANN, 2004).

O ensino de línguas adicionais para crianças é uma realidade em nosso país. De acordo com Tonelli e Cristóvão (2010), Schweikart e Santos (2015), essa situação nos oferece múltiplos enfoques que contemplam métodos e abordagens de ensino, materiais didáticos e avaliações que demandam também de estudos e pesquisas que defendam teórica e metodologicamente, e que proporcione

amparo aos educadores em formação inicial e continuada. Em sala, a aprendizagem de línguas com crianças surdas, nos possibilita compreender como se tornou importante essa prática, pois o bilinguismo é real nos anos iniciais do ensino regular das escolas.

Na contemporaneidade, o bilinguismo vem sendo ponderado como o melhor método de oportunizar aos alunos surdos a evolução de suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais, tal como de seu conhecimento:

> O bilinguismo, envolvendo a língua de sinais e o português, é apontado como a melhor forma de permitir ao surdo interagir cedo com seus pais, familiares e amigos, desenvolver suas habilidades cognitivas, ampliar seu conhecimento de mundo, interagir com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o envolvimento de duas culturas que estão rodeadas em seu convívio social. (MARTINS; SOUSA, 2013, p. 92).

Teóricos como Quadros e Schmiedt (2006), expõem a educação bilíngue que os surdos enfrentam ao começar a desenvolver seu suporte linguístico:

> O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que está se formando. (2006, p. 13).

Dentro deste enquadramento da inclusão, a acessibilidade na aprendizagem de línguas para o sujeito surdo é extremamente importante principalmente na aprendizagem da língua inglesa (LI) o aluno surdo tem o direito de aprender a língua portuguesa e ofertada pelas instituições de ensino.

A junção da língua de sinais (L1) e a língua portuguesa (L2) para aprender a língua inglesa na atualidade, é ter acesso ao mundo globalizado, adquirir valores essenciais para se viver em sociedade, para o sujeito surdo é um desafio intimidante pois a LI passa ser a terceira língua (L3). Gesser (2009, p. 76-77) salienta a relação à língua de sinais e o surdo, que:

> Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, construímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca.

A aprendizagem da LI para o sujeito surdo marca avanços significativos no desenvolvimento social, psicológico e cognitivo. Lopes (2007, p. 77) também confirma que “os muitos atravessamentos discursivos que circulam no interior da escola operam na construção da comunidade surda”, e na concepção intelectual indivíduo surdo. As adversidades que os sujeitos surdos enfrentam nos processos da aprendizagem da LI tornaram-se uma barreira que necessita atenção do setor educacional, apoio metodológico e pedagógico e em torno de todo o contexto que o aluno surdo está inserido.

Santana (2007, p. 69) ressalta que “a grande maioria dos surdos é filho de pais ouvintes e adquiriu a língua de sinais e/ou a fala em idade tardia.” Entendemos que as vastas mudanças na

educação inclusiva que o aluno e a sociedade esperam devem começar na educação infantil, quanto mais cedo iniciar melhor será para o desenvolvimento da aquisição de linguagem do sujeito surdo.

Magalhães (2007, p. 20) considera que "a escola, hoje, se transforma num espaço plural, heterogêneo, com uma presença marcante de alunos caracterizados pela diversidade cultural, social, econômica, étnica e religiosa e demais grupos identitários", nos mostrando assim, a importância da educação inclusiva no contexto educacional. Mantoan (2003) (*apud* CARVALHO, 2009, p. 2) esboça que:

> Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A equipe da escola inclusiva deve discutir o motivo de tanta repetência e indisciplina, de os professores não darem conta do recado e de os pais não participarem. Um bom projeto valoriza a cultura, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas. Como as atividades são selecionadas e planejadas para que todos aprendam. Atualmente, muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no fim das contas todos tenham os mesmos resultados. Os alunos precisam de liberdade para aprender de seu modo, de acordo com as suas condições. E isso vale os estudantes com deficiência ou não.

Pensado em uma escola inclusiva que trabalha com propostas pedagógicas de qualidade e alternativa, o governo referiu que fica a encargo da instituição de ensino, segundo o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, no capítulo IV art. 14 1º parágrafo inciso III:

> III - prover as escolas com:
> a) Professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;
> b) Tradutor e intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa;
> c) Professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) Professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005).

Ou seja, é dever da escola proporcionar ao educador todo suporte para se trabalhar com as heterogeneidades que uma sala de aula possa ter. Quadros (2007, p. 140) nos apresenta que "o professor deveria buscar um conhecimento paralelo cultural, pedagógico, acerca da educação de surdos", pois, quanto maior conhecimento sobre essa temática, melhor será a qualidade de ensino que o mesmo proporcionará para o sujeito surdo, desde o planejamento das aulas a aplicação do conteúdo principalmente quando se trabalha ensino aprendizagem da LI.

A pesquisadora surda Campello (2007) discorre que o professor pode usar seu próprio corpo no processo de ensino-aprendizagem, o uso da imagética é uma forte parceira da Libras por ter particularidades espaço-visual. Também salienta a importância em se trabalhar além de uma simples tradução de uma língua para outras, (contexto do intérprete), é essencial que o foco dos seus planejamentos seja a imagem, ou seja a semiótica imagética.

> Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês [professores] podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de

> Sinais [...] Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Não é difícil. O que falta a vocês é freqüentar [sic] as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá eles demonstram muitos e ricos recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda, que é desconhecido pela maioria. (CAMPELLO, 2007, p. 106).

Discorremos até aqui as temáticas de educação inclusiva, professor como fonte de proporcionar conhecimento, a seriedade de se aprender a LI na educação infantil, trazemos o jogo didático adaptado como proposta da aprendizagem educacional. Teóricos como Vygotsky (1930), Leontiev (1934) e Elkonin (1978) salientam o jogo como uma das atividades mais expressivas no processo do desenvolvimento/ensino-aprendizagem de uma língua, ou seja, o jogo é uma prática para se trabalhar abordagens, metodológicas específicas que contribuíram para o desenvolvimento humano. Sendo assim, podemos ressalvar que o jogo é uma prática fundamental no processo da aprendizagem. Miguel (2005) destaca que:

> O jogo exige o desenvolvimento da capacidade de atuar sozinho e em grupo, criando e obedecendo a regras, agindo e reagindo a estímulos próprios da ação. Como o jogo implica em ação, ao participar de um, a criança passa por uma etapa de envolvimento, adaptação e reconhecimento, e de desenvolvimento paulatino da noção de trabalho cooperativo – tão importante para a ação educativa na escola. (MIGUEL, 2005, p. 390).

O jogo didático adaptado atua como uma prática alternativa de ensino, que contribui a concepção e compreensão do aluno, auxiliando na sua aprendizagem e fixação do conteúdo proposto (CAMPOS *et al*, 2002), ideal no processo de ensino-aprendizagem da LI para alunos surdos. Lopes (2000, p. 35) pontua que:

> Os jogos representam uma fonte de conhecimento sobre o mundo e sobre si mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de recursos cognitivos afetivos que favorecem o raciocínio, a tomada de decisões, a solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo.

Para Friedman, o jogo é essencial no desenvolvimento do ser humano e apresenta cinco medidas de ampla relevância no setor educacional tais como:

> 1. Aquisição (desenvolvimento) da linguagem: a linguagem é uma condição de se comunicar e se expressar, que faz o ato da interação social;
> 2. O desenvolvimento cognitivo: o jogo dá obtenção a um máximo de conhecimento;
> 3. O desenvolvimento afetivo: o jogo dá comodidade a criança expor seus afetos e emoções;
> 4. O desenvolvimento fisco-motor: o convívio da criança com ações motoras como visuais, táteis e auditiva, são fundamentais para o desenvolvimento integral;
> 5. O desenvolvimento moral: a implementação das regras, estabelece afinidade, compreensão, limites, concentração, e respeito com o adulto e com outras crianças. (FRIEDMAN, 1996, p. 23).

Compreendemos o jogo na prática pedagógica como essencial para desenvolvimento da criatividade, na sociabilidade, enriquece o relacionamento entre os alunos, proporciona aprimoramento da compreensão de regras e fixação do conteúdo ministrado pelo professor, aumenta a interação e adaptação das necessidades físicas na hora da aprendizagem de cada aluno, o educando aprende a lidar com frustações, desenvolve personalidade tornando-o mais autoconfiante, concentrado, ativo, e espontâneo (LISBOA, 2015).

Na etapa de decisão da escolha pelo jogo lúdico, o educador deve ter em mente alguns pontos, como conhecer o grupo no qual se trabalha, estar ciente das necessidades de cada aluno, nível de linguagem, estimular determinadas áreas do aprendizado (BRAGA, 2014 *apud* MORATORI, 2003), a escolha certa pelo jogo didático fará a diferença na aprendizagem. Mafra faz uma importante colocação ao escrever que:

> Os jogos e brincadeiras ao serem utilizados na prática pedagógica, transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes e prazerosas, pois com os mesmos há motivação, disciplina e interesse pelo que está sendo ensinado. Porém, o professor deve estar consciente de que os jogos ou brincadeiras pedagógicas devem ser desenvolvidos como provocação a uma aprendizagem significativa e estímulo à construção de um novo conhecimento com o desenvolvimento de novas habilidades. (MAFRA, 2008, p. 12).

O papel do professor se torna fundamental nas atividades com jogos, ele atua como facilitador e auxiliador da aprendizagem ao praticarem o jogo. De acordo com Bastos o educador é o responsável pelo conhecimento e não pode deixar de considerar três aspectos importante são eles:

> O objeto de estudo, envolvendo o conteúdo a ser trabalhado com o aluno; (2) os processos de mediação, com ênfase nos procedimentos que o professor deve usar para fazer o conteúdo chegar até o aluno o desejo de aprender conteúdo chegar até o aluno e (3) o perfil desejado do professor, visto idealmente como sedutor, capaz de despertar no aluno o desejo de aprender (BASTOS, 2005, p. 211).

Consequentemente, os jogos que gozam da metodologia visual desenvolvida para alunos ouvintes e surdos devem proporcionar diversas experiências positivas aos jogadores. Como enfoca Oliveira:

> O aprendizado deve acontecer dentro de um ambiente que seja agradável e atrativo aos aprendizes, além de respeitar os diferentes níveis de raciocínio e as habilidades que são próprias de cada etapa do desenvolvimento humano. Com a utilização dos jogos o professor pode propiciar aos alunos a vivência em equipe, desenvolver a criatividade e a imaginação, além de proporcionar oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidades, promover a formação da auto-estima e a prática de exercícios de relacionamento social. Mas, para isso ocorrer, deve estar convencido de que o jogo é um instrumento cognitivo e afetivamente significativo e que pode trazer enriquecimento das atividades pedagógicas. (OLIVEIRA, 2003, p. 123-124).

Diante do arcabouço de informações presente até o momento, este trabalho foi desenvolvido para aprofundar o ensino aprendizagem de LI para alunos surdos mediado por jogo pedagógico

adaptado – *Twister tradicional para o Twister Adaptado em Libras*. O jogo *Twister* proporciona aos jogadores o equilíbrio, força, lateralidade, coordenação motora, senso de distinguir direita/esquerda, as cores, planejamento de estratégias a cada rodada, e a agilidade no raciocínio lógico, fatores ideais para um planejamento metodológico no ensino aprendizado do sujeito surdo.

3 METODOLOGIA

A proposta dessa temática surgiu nas aulas do curso de pós-graduação Latu Sensu em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças, ofertada pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) no Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS). A escolha pelo jogo *Twister* foi feita por meio de discussões entre os discentes sobre as poucas possibilidades de jogos pedagógicos adaptados para o ensino-aprendizado da LI para alunos surdos. Pensando nesse viés da inclusão, optamos em desenvolver a adaptação do jogo *Twister em Libras* para que alunos surdos ou não surdos possam interagir ao participarem do jogo.

A metodologia pedagógica deste trabalho segue a abordagem da sequência didática que visa estimular o interesse do educando no conteúdo escolhido pelo professor, em que o jogo é visto como mediador da aquisição da linguagem para alunos surdos. Para Zabala (1998, p. 18) a sequência didática é acentuada como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.". O autor também acrescenta que o objetivo da sequência didática deve ser de:

> [...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (1998, p.54).

Oliveira faz observações sobre os passos básicos da sequência didática:

> Escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados. (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Nessa sequência didática, apresentamos a avaliação participativa como metodologia que se ampara em um aspecto de educação centralizada no estudante e integrada ao processo de educar. O diferencial de outros métodos avaliativos está em quem é o avaliador e como ele avalia. O principal objetivo desta metodologia é viabilizar o diagnóstico do aluno sobre o seu processo de aprendizagem, de modo crítico e participativo.

Vale ressaltar que ao fazer o planejamento metodológico da sequência didática o professor pode (deve) estar atendo nas interações interativas entre aluno-professor, e aluno-aluno, pois a inclusão tem que acontecer em todas as etapas da aprendizagem do sujeito surdo.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: ADAPTAÇÃO DO JOGO *TWISTER* NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA OS ALUNOS SURDOS

Os jogos educativos são uma prática em constante uso dentro das salas de aulas. O jogo denominado *Twister* estabeleceu-se no desenvolvimento para aprimorar o processo de aprendizagem do conteúdo proposto pelo educador, facilitar as habilidades mecânicas dos alunos ao praticarem o jogo. Constitui-se por um tapete feito com tecido TNT e folhas de E.V.A com tamanho extenso que se estica no chão; ao praticarem a jogada formam um tabuleiro e dois dados que guiam cada passo da jogada. O jogo *Twister Adaptado em LIBRAS* desenvolvido tem como objetivo mediar e facilitar a compreensão da aprendizagem no processo da aquisição da LI para alunos surdos e ouvintes.

4.1 CONSTRUÇÃO DO JOGO

O jogo *Twister Adaptado em Libras* foi produzido com materiais de fácil acesso aos professores, como segue:

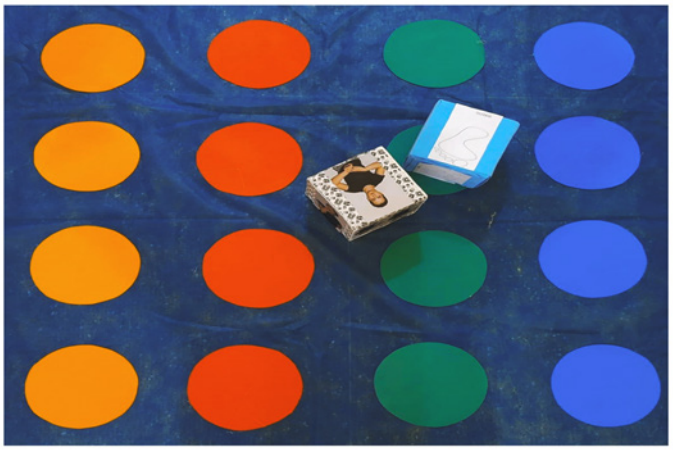
Quadro 1 – Material utilizado para a confecção por jogo.

Material	Características específicas	Quantidade	Utilização
E.V.A	Amarelo, rosa, roxo, verde, vermelho, alaranjado, azul	1 folha de cada cor	Cores apresentam as bolas no tabuleiro
Tecido	Azul T.N.T.	1,55 m X 95 cm	Tapete tabuleiro
Caixas	Papelão	6 caixas pequenas	Dados: 2 dados por jogo.
Cola Quente	Transparente	4 bastões	Fazer a colagem dos materiais no tecido
Fotos	Fotos com as datilologias das cores e membros em libras.	12 fotos 10x15 cm	

Fonte: as autoras.

Como demostra o quadro 1, a base do jogo *Twister Adaptado em Libras* foi confeccionada com o tecido T.N.T que será montado o tabuleiro, tem marcações com círculos coloridos que utilizamos com suporte o molde de um prato redondo. Foram desenhadas 4 fileiras com 4 círculos cada, nas cores, rosa, roxo, verde, vermelho, azul, alaranjado, em que foram feitos cinco jogos com as cores misturadas.

Figura 1 – Tabuleiro jogo *Twister em Libras.*



Fonte: as autoras.

Os dados foram confeccionados com caixa de papelão e colados com cola quente tendo 6 lados cada, revestidos com EVA. No primeiro dado foram coladas quatro fotos com a datilologia das cores e duas fotos com a datilologia pula sua vez. No segundo dado também foram coladas duas fotos com a datilologia pula a vez, e foram coladas as imagéticas dos membros (pé direito/esquerdo e mão direita/esquerda) como mostra a figura 2.

Figura 2 – Dados para o tabuleiro do jogo *Twister*.[13]

Fonte: as autoras.

Foi desenvolvido um plano de ensino para que os alunos pudessem desenvolver a atividade.

4.2 ELABORAÇÃO DO PLANO DE AULA

As atividades propostas foram pensadas para desenvolver o conteúdo de forma dinâmica, inovadora. O sujeito surdo desenvolve a aprendizagem por intermédio dos recursos visuais, ou seja, o aluno associa a imagem da palavra escrita à imagem do objeto, assim, a imagética para esse jogo torna-se extremamente importante.

13 Figura 2 (Exemplo com imagem da Datilologia da cor em Libras e o desenho do pé direito). (Obs.: Na foto, o professor que está fazendo a datilologia da cor é a primeira autora desse texto que autorizou a exposição da sua imagem).

Esse plano é o primeiro de uma sequência de 3 planos que procede a compreensão e aprendizagem da LI por intermédio do jogo adaptado, com foco na imagética das atividades propostas. Na primeira aula o(a) professor(a) apresentará um pequeno desafio para os alunos, em que levará para sala diversas revistas, livros, com temática aleatória e pedirá aos alunos que recortem as cores e os membros (mãos e pés) que eles conheçam. Nesta atividade pretende-se descobrir em qual nível de conhecimento os alunos estão, ao caminhar pela sala e observar como as crianças interagem, para assim adentrar com uma metodologia de ensino adequada para cada dificuldade que surgir.

O próximo passo é apresentar o tópico proposto, trabalhar com as cores na LI e na Língua de Sinais. Indicar o desenvolvimento de uma atividade de compreensão do conteúdo, sempre utilizando as imagens como auxiliadora do processo da aprendizagem.

Terceira etapa, instruir os alunos no aprendizado de direita e esquerda, utilizando atividades interativas. Nesse momento do planejamento é empregado o uso dos membros do corpo como mãos e pés, e contará com o apoio do interprete para poder ter sucesso na atividade.

A quarta fase da atividade consiste em apresentar aos alunos o exercício com jogo. Sugerimos que o(a) professor(a) desenvolva um vídeo explicando o jogo e suas regras para melhor entendimento.

Espera-se que os educandos ativem seus conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas (cores, partes do corpo e direções em inglês) e que compreendam as regras e instruções do jogo *Twister Adaptado*, por fim estejam preparados para iniciar o jogo.

4.3 APLICAÇÃO DO JOGO

O jogo foi pensado para ser usado com alunos entre a faixa etária de 8 a 10 anos. Entretanto, não pode ser experienciado em decorrência da pandemia do corona vírus. Assim, foi executado com os próprios alunos da especialização, como ilustra a figura 4.

Foram apresentadas as regras e orientações para iniciar o jogo que se originou do jogo *Twister* tradicional, por intermédio de vídeo explicativo em Libras e com legenda na língua portuguesa, a saber:

- É recomendável estar descalço, e usar roupas confortáveis.
- Dividir a turma de alunos em grupos, de acordo com o número de participantes presentes.
- Separar dois alunos para auxiliar como juízes do jogo em cada tabuleiro.
- O jogo é realizado em grupos de 4 jogadores, cada jogador tem direito de jogar uma vez os dois dados a cada partida.
- Ao jogar um dos dados o aluno terá que responder a datilologia em inglês o que a imagem representa (jogador surdo), jogador ouvinte terá que responder a datilologia em inglês o que a imagem representa e pronunciar a palavra. Se estiver correto se posicionara conforme a indicação do dado no tapete, e se errar ou não souber, pula sua vez na partida. Exemplo: mão direita no amarelo, pé esquerdo no vermelho, e assim sucessivamente, devendo permanecer dentro do tapete, de acordo com o que foi sorteado, a parte do corpo na cor estipulada. Nessas jogadas eles praticam a inclusão, pois alunos ouvintes vão interagir diretamente com alunos surdos.
- O jogador que conseguir ficar mais tempo no tapete pedagógico é o vencedor do jogo.

Figura 3 – Vídeo explicativo sobre as orientações e regras do jogo.

Fonte: as autoras.

A projeção do vídeo como mostra a figura 3 facilita na compreensão das orientações e regras que o jogo possível, contribui para que a duração das atividades aconteça mais rápido, pois como todos sabem nas instituições de ensino a disciplina de LI é somente uma hora aula. Uma dica para ao) professor(a) é testar o entendimento dos alunos sobre o jogo no quadro com o preenchimento de uma tabela sobre as regras do jogo *Twister Adaptado em Libras*.

Figura 4 – Aplicação do jogo *Twister Adaptado em Libras.*

Fonte: as autoras.

Todos os alunos presentes participaram da atividade. Vale pontuar que a grande maioria deles não tinha conhecimento da língua de sinais, no entanto aprenderam de forma rápida e satisfatória.

5 RESULTADOS

Este trabalho buscou condições para que os educadores compreendam e reflitam a importância do ensino e aprendizagem de línguas para crianças surdas e ouvintes logo nos anos iniciais.

Nesta atividade final inferimos que a inclusão do aluno surdo no contexto educacional inicia-se a partir da acessibilidade, desde a matrícula dele na escola, até garantir a permanência na mesma. Esse ambiente deve ter acessibilidades, linguística e estrutural. Professor, gestor e todos da escola necessitam receber formação continuada para estabelecer a comunicação entre os agentes escolares e os alunos surdos, ou seja, ter ciência das necessidades das crianças surdas e ouvintes. É um direito da criança ter matérias adaptadas conforme sua especificidade.

O processo ensino e aprendizagem da criança surda acontece em cada momento da aula, desde observar o que o(a) professor(a) e intérprete estão ensinando ao praticar e desenvolver as atividades solicitadas. Consequentemente, defendemos que o ensino da LI para alunos surdos é um meio de inclusão social, pois não basta somente inseri-los no espaço escolar dos ouvintes, devemos proporcionar um acesso a recursos que facilitam seu aprendizado de maneira satisfatória onde ocorrerá uma inclusão adequada (ROSA; LACERDA, 2006).

Destarte, podemos salientar que o jogo *Twister* proporcionou momentos de pura diversão e competição, demandando o uso de regras, limites e desafiando sempre os alunos a utilizarem o raciocínio, a atenção, a concentração, a tonicidade, o esquema corporal e a lateralidade. Foi diversão garantida, aliada à aprendizagem prazerosa.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN T. **A construção social da realidade.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

FRIEDMAN, A. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KÜHL, Y. H. **Mapeamento do ensino de língua inglesa para alunos surdos em Pato Branco-PR**. 2017, 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2017.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes,** Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LOPES, M. C. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar.** 3. ed. São Paulo, Cortez. 2000.

MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual.** Disponível em http// www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf Acesso 15 mar, 2020.

MAGALHÃES, A. G. Desafio de uma educação Inclusiva utopia ou realidade. **Ver. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 9, p. 61-70, jan/dez. 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental novos caminhos educacionais.** São Paulo Scipione, 2001.

MARTINS, D. A.; SOUSA, S. F; Educação infantil e aquisição da linguagem: contrapontos de uma política inclusiva e bilíngue para surdos. In: ALBRES, N. A; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em estudo: política educacional.** São Paulo: FENEIS, 2013.

MIGUEL, J. C. O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos implicações teórico-metodológicas. In: PINHO, Sheila Zambello de. SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (org.). Núcleos de Ensino – PROGRAD – UNESP. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

MORATORI, P. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Trabalho de conclusão de curso. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003.

OLIVEIRA, L. M. G. de. Educação especial e tecnologia computacionais: jogos de computador auxiliando o desenvolvimento de crianças especiais. In**: Encontro Paranaense de Psicopedagogia,** 1, 2003, p 123-129. Disponível em: http://www..din.uem.br/~ulpeneto/outros/abppprnorte%20(teste)/pdf/a14liOliveira03.pdf. Acesso em: 15 março. 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org.). **Estudos surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

ROSA, L. V. D. R. et al. Aprendizagem de língua estrangeira: um direito do aluno surdo. **VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE: formação de professores.** Curitiba-PR: 720-827 p. 2006.

SCHWEIKART, J. F.; SANTOS, L. I. S. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Revista Fólio**, Ed. UESB - BH, v. 6, n. 2, jul./dez. 2014.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação do professor de inglês para crianças. **Calidoscópio.** v. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – *TWISTER* EM LIBRAS

Adaptação: Alana Sara Zimmermann

Tema: Cores

Objetivo:

- Desenvolver vocabulário referente as cores.

Vocabulário: amarelo, azul, alaranjado, verde, vermelho e roxo.

Público indicado: crianças ouvintes e surdos da educação infantil e ensino fundamental.

Tempo estimado do jogo: 1 hora por rodada.

Descrição do jogo:

É composto por 4 jogadores, um tapete, dois dados e 2 imagens em cada dado simbolizando cores, que significa o pula, 1º dado, em cada lado terá a face contendo 4 cores indicando qual a cor será iniciada a jogada, 2 º dado terá a imagem do pé direito, pé esquerdo, mão esquerda e mão direita que se posicionara no tapete.

Regras e Instruções:

É recomendável estar descalço.

O jogo é realizado em grupos de 4 jogadores, cada jogador tem direito de jogar uma vez os dois dados a cada partida.

Se souber o que indica a imagem o jogador mostrará para seu oponente o significado se estiver correto se posicionara conforme a indicação do dado no tapete, e se errar ou não souber, pula sua vez na partida.

O jogador que conseguir ficar mais tempo no tapete pedagógico é o vencedor do jogo.

Adaptado de: *Twister* tradicional.

Dicas e conselhos úteis: Antes de iniciar o jogo é viável estar sem calçado, fazer alongamento para evitar dores ou desconfortos nas articulações.

LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS: PROPOSTA DE METODOLOGIA COM QUADROS COMBINATÓRIOS

Flávio Penteado de SOUZA
Leandra Ines Seganfredo SANTOS

1 INTRODUÇÃO

O presente texto trata do ensino de Língua Portuguesa (LP) para crianças surdas como proposta metodológica de Língua Adicional para Crianças (doravante LAC), mediada por uma metodologia de ensino que denominamos "quadros combinatórios". Nele apresentamos resultados alcançados com a aplicação da proposta, sendo desenvolvida com crianças que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Objetiva propiciar a aprendizagem de LP para alunos surdos, desenvolvendo a capacidade de estruturar frases e textos em diversos gêneros, apresentando situações desafiadoras a partir de propostas contextualizadas com histórias, músicas etc., sendo adequada conforme o nível do aluno surdo. Assim, a criança é estimulada a raciocinar e perceber a necessidade da complementação linguística necessária para se constituir as frases em LP, pois a Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS) tem uma estrutura gramatical diferente, em que, às vezes, um sinal em LIBRAS pode significar uma frase em LP.

A escolha da temática de ensino de LAC para crianças surdas surgiu devido a experiência do primeiro autor no ensino de crianças e adolescentes surdos e, por isto, perceber as dificuldades que alguns alunos apresentam escrever de forma coerente frases e textos em LP, por diversos motivos, que variam desde o não domínio de sua primeira língua (L1) ou dificuldade de compreender a segunda língua (L2). Pelo fato de os sujeitos surdos estarem inseridos no ambiente educacional brasileiro junto com as crianças ouvintes[14] se faz necessária a aprendizagem da primeira língua oficial do país.

Os sujeitos surdos se comunicam através das línguas de sinais. No Brasil a LIBRAS é a língua utilizada pela comunidade surda e caracteriza-se um produto de sua cultura e identidade, constituída por meio de lutas em um processo de significação traçado por diversos modelos educacionais até chegar ao reconhecimento de sua língua.

A LIBRAS foi reconhecida como língua a partir da Lei 10.436/02, que, popularmente, é conhecida como a Lei de LIBRAS, esta que através de seu artigo 1º ressalta que "é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados". (BRASIL, 2002).

No início, os alunos surdos e as demais crianças com deficiência ficavam separados em escolas ou em centros de educação especial, onde tinham todo preparo para os atender. No caso, as crianças surdas recebiam apoio dos intérpretes e professores que tinham proficiência em sua língua, a LIBRAS. Com a implementação da declaração de Salamanca e as políticas públicas de inclusão, as crianças com deficiência passaram a ser inseridas na escola regular. (BRASIL, 1994).

14 Na cultura surda, faz parte do senso comum chamar-se ouvinte àquele que ouve, em contraste com o surdo, que não ouve. Nessa cultura, o termo ouvinte pode também referir-se à cultura das pessoas que ouvem, normalmente diferenciando-a da cultura dos surdos.

As crianças surdas aprendem por meio de um processo linguístico totalmente diferente dos demais alunos ouvintes. Evidenciar e caracterizar o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças é atribuir significado a todo seu processo em busca de conhecimento. Tal processo pode se orientar pelos estudos da Linguística Aplicada (doravante LA), sendo esta uma área que engloba um panorama de estudos transdisciplinar, indisciplinar e intercultural que identifica, investiga e busca soluções para problemas relacionados à linguagem na vida real. Desse modo, as relações construídas em torno da aprendizagem de LP, as crianças surdas, procuram:

> Refletir sobre Linguística Aplicada requer, preliminarmente, considerar que a linguagem ocupa lugar central na vida humana; afinal, é ela que nos permite a simbolização do real, uma vez que viabiliza a formação de conceitos, a abstração e a organização cognitiva das representações do mundo extramental. A linguagem permite-nos, ainda e fundamentalmente, a interação social, condição para a vida em sociedade. (HAMMES, 2011, p. 13).

Discutimos, aqui, o ensino de LP a partir dos protótipos didáticos, sendo estes uma ferramenta metodológica proposta por Rojo (2012), caracterizando um caminho para possibilitar novas estratégias de ensino a partir dos multiletramentos para as crianças, sejam surdas ou ouvintes.

2 CONTEXTUALIZANDO A LÍNGUA DOS SUJEITOS: LIBRAS

Primeiramente, devemos definir quem é essa criança surda e quais as suas especificidades. Conforme Cruz, Ferreira e Vilela (2016, p. 07):

> O surdo é aquele que se identifica como pessoa surda por compreender o mundo a partir de experiências visuais. A pessoa surda utiliza a Língua de Sinais para se comunicar e a Língua Portuguesa como segunda língua, prioritariamente, na modalidade escrita.

O surdo se comunica por meio da LIBRAS, sua língua que carrega toda uma história marcada por lutas e métodos de ensino inadequados até de chegar em 2002 com a implantação da "Lei de LIBRAS". A Lei da LIBRAS (Lei nº 10.436/02) foi uma das mais importantes conquistas da comunidade surda brasileira, pois reconheceu a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão dos surdos do país:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Devemos partir da ideia de que ocorreu um processo de mobilização e participação ativa dos surdos, sendo esse movimento social essencial para a então assinatura da lei, conforme afirma Quadros (2006, p. 141):

> Os movimentos sociais alavancados pelos surdos estabeleceram como uma de suas prioridades o reconhecimento da língua de sinais [...]. Foram várias as estratégias adotadas para tornar pública a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entre elas, citamos os projetos de lei encaminhados em diferentes instâncias governamentais [...]. Instaurou-se em várias unidades da Federação a discussão sobre a "língua de sinais dos surdos", determinando o reconhecimento, por meio da legislação, dessa língua como meio de comunicação legítimo dos surdos. Esse movimento foi bastante eficiente, pois gerou uma série de iniciativas para disseminar e transformar em lei a língua de sinais brasileira, culminando na lei federal 10.436, 24/04/2002, que a reconhece no país.

A priori, a Lei da LIBRAS contribuiu para o fortalecimento do caráter linguístico dessa língua, uma vez que ela "possui uma estrutura gramatical própria com todos os elementos constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais línguas orais". Têm-se níveis linguísticos que também fazem parte da língua de sinais que são: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática (GÓES; CAMPOS, 2014, p. 65).

Segundo Sassaki, (2002, p. 9) "surdo é o nome dado à impossibilidade e/ou dificuldade de ouvir, que podem ocorrer antes, durante ou depois do nascimento, podendo ter como causa vários fatores".

Compreende-se como LIBRAS a forma de se comunicar e expressar do sujeito surdo, sendo esta língua constituída por um sistema de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituída e difundida pelas comunidades surdas do país. (GESSER, 2009).

O Art. 3° do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 estabelece que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, o decreto descreve a oferta obrigatória da disciplina no currículo. Assim, abre-se um caminho para as instituições incluírem a disciplina em seu currículo para que quando os professores receberem os alunos surdos em sala tenham um conhecimento mesmo que básico para saber como interagir e auxiliar este aluno em sala sem depender única e exclusivamente do intérprete de LIBRAS.

Levando em consideração as crianças surdas em sala, sobressai-se uma tarefa muito difícil para o professor, que é estabelecer um processo de ensino para que o aluno aprenda significativamente. O professor se comunica por meio da LP e a criança surda pela LIBRAS. Há então, entre os dois, uma comunicação pautada em duas línguas.

Em sala, a criança surda é acompanhada por um profissional intérprete de LIBRAS, profissional que teve toda uma formação técnica voltada para promover a comunicação entre os surdos e ouvintes: traduzindo e interpretando. O auxílio do intérprete é assegurado pela Lei 12.319 de 1° de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. (BRASIL, 2010).

A aprendizagem da criança surda será desenvolvida em colaboração entre os agentes envolvidos nesse processo, professor, intérprete, criança e família, sendo estes pilares fundamentais para seu desenvolvimento.

2.1 LIBRAS X LP: L2 E O BILINGUISMO SURDO

A comunidade surda letrada se comunica através de um sistema linguístico próprio, que é a LIBRAS, mas estes sujeitos, estando inseridos na sociedade brasileira, convivem diariamente com um mundo composto quase que exclusivamente por ritos e modos de ser da sociedade ouvinte. (GESSER, 2009).

Os surdos aprendem a língua de sinais nas interações e relações com seus pares e familiares quando estes dominam a LIBRAS e não apenas gestos caseiros que geralmente são difundidos por famílias que não aceitam o aprendizado da LIBRAS e estes não são alfabetizados em sua língua natural.

> A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua. (PEREIRA, 2000, p. 95).

Geralmente, as crianças surdas desenvolvem a proficiência em sua língua na escola, seja ela regular, onde recebem o atendimento educacional especializado por um professor especialista em LIBRAS, ou em uma escola bilíngue em que recebe o total amparo desde sua entrada e estadia na escola por agentes educacionais que dominam a sua língua, desde os funcionários do apoio e limpeza até os gestores.

A metodologia mais adequada em vigor para se designar em relação a aprendizagem linguística e método linguístico que envolve fatores cognitivos e sociais, é o bilinguismo, conforme afirmam Martins e Sousa (2013, p. 92):

> O bilinguismo, envolvendo a língua de sinais e o português, é apontado como a melhor forma de permitir ao surdo interagir cedo com seus pais, familiares e amigos, desenvolver suas habilidades cognitivas, ampliar seu conhecimento de mundo, interagir com a comunidade surda e ouvinte, promovendo o envolvimento de duas culturas que estão rodeadas em seu convívio social).

De acordo com Quadros (1997), o bilinguismo proporciona que o surdo consiga aprender duas línguas: a LIBRAS e a língua oral-auditiva em sua modalidade escrita, a LP escrita.

A proposta do bilinguismo contribui de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem da criança surda, reconhecendo a LIBRAS como L1 e facilitadora para aprendizado/ aquisição da L2, a LP.

> A aprovação do Decreto Federal no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade das escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a

> primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, trouxe a língua de sinais para a educação depois de quase cem anos de proibição. (PEREIRA, 2014, p. 14).

O bilinguismo favorece o "desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda". A aquisição da língua de sinais vai permitir à criança surda, acessar os conceitos da sua comunidade, e passar a utilizá-los como seus, formando uma maneira de pensar, de agir e de ver o mundo. Já a "língua portuguesa, possibilitará o fortalecimento das estruturas linguísticas, permitindo acesso maior à comunicação". (KUBASKI, 2009, p. 3414).

2.2 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO PERSPECTIVA DE LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS

Conforme apontam estudos de Buose (2016), Santos (2017), Tonelli (2005; 2017), para citar apenas alguns, constitui-se uma nova perspectiva de ensino de línguas, mas esta voltada ao ensino aprendizagem para as crianças. Suas pesquisas corroboram para o aprendizado de língua estrangeira, a língua inglesa. Nesse sentido, procuramos suporte teórico nas autoras para ressignificar a LP como proposta de LAC para crianças surdas.

> O ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo. Até recentemente, predominou, na educação de surdos, no Brasil, a abordagem oralista, segundo a qual o ensino e a aprendizagem se davam exclusivamente por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral. No ensino da Língua Portuguesa predominava, nessa época, a concepção de língua como código, ou seja, como um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender para entendê-la e usá-la bem. Considerando que, diferentemente dos ouvintes, os alunos surdos chegam à escola com, no máximo, fragmentos da Língua Portuguesa, cabia ao professor conduzir os alunos no aprendizado dessa língua. A língua de sinais era proibida e os alunos tinham que recorrer à leitura orofacial e aos restos auditivos. (PEREIRA, 2014, p. 07).

Se a pessoa com surdez não tiver um certo domínio da LP, certamente terá dificuldades na compreensão de muitas palavras do texto. Sendo assim, faz-se necessário buscar diversos recursos para inserir estes alunos na cultura letrada para que essa segunda língua venha se tornar parte de vivencia linguística. Todavia esta não é uma tarefa fácil que exige extremo rigor e engajamento deste para compreender como se constitui essa nova língua, mas este processo todo deve ocorrer de forma natural.

Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras precisam ter conhecimento de mundo de forma que possam contextualizar a linguagem escrita e em seguida derivar sentido.

Com isso, Terzi (1995, p. 15) ressalta que: "[...] a ênfase na decodificação das palavras independente do seu significado cria, na escola, uma 'pseudo-linguagem' para falar da escrita", produzindo uma ruptura tanto no desenvolvimento da linguagem oral da criança, como na linguagem escrita.

É fundamental usar todos os signos visuais para explicitar todos os significados de cada elemento gramatical da língua distinta da LIBRAS. "Usar a gramática da língua de sinais brasileira para

comparar com a língua portuguesa e de outras línguas se houver necessidade". (CAMPELLO, 2008, p. 140). Desse modo, fica evidente a necessidade da visualidade no ensino de LP, não se fazendo uma comparação errônea entre línguas.

De acordo com Pereira (2014), algumas crianças surdas conseguem adquirir a proficiência dentro da LP, porém, a maioria "adquire apenas alguns fragmentos". As crianças enfrentam diversos obstáculos que "impossibilitam o acesso a língua falada" e essa disparidade resulta em alunos que não compreendem o que leem e desconhecimento de como fazer uso dos registros escritos e apenas se torna um copista. "Como consequência, eles foram considerados incapazes de compreender e de produzir textos na Língua Portuguesa". (PERREIRA, 2014, p. 20).

3 FERRAMENTA METODOLÓGICA: QUADROS COMBINATÓRIOS

Os estudos aplicados da linguística vêm se desenvolvendo ao longo dos anos e cada vez mais vêm se ressignificando nos diversos contextos. (JORDÃO, 2016). Possibilitar novas formas de aprendizado não é uma tarefa fácil, por isso se faz necessário o professor de línguas se munir com estratégias, metodologias e ferramentas diferenciadas, tendo em vista os perfis distintos dos alunos.

Consoante Silva e Souza (2015), o ensino de LP tem sido comumente pautado em materiais didáticos que se restringem ao impresso. Assim, como uma forma de dinamizar a aula de LP e tornar as práticas de leitura e escrita mais prazerosas e produtivas, tanto para o professor quanto para o aluno, é importante apresentar novas formas de ensino.

A partir das discussões e interações constituídas em sala no ensino das crianças surdas, foi constatada a dificuldade de elas compreenderem ou perceberem a falta dos conectivos/ complementação linguística. Diante deste panorama, foram apresentadas diversas estratégias de ensino para as crianças surdas, mas nenhuma teve resultados.

Todavia, a partir da interação professor-aluno foi pensada uma metodologia inovadora que utiliza de base quadros onde são divididas as partes que constituem as frases/orações em LP. Sendo assim, com a contextualização de situações problemas, as crianças puderam vivenciar de forma real como são organizadas as frases em LP, tendo em vista a diferença entre as línguas, em que, por muitas vezes, para ter equivalência entre ambas as línguas – LIBRAS e LP – é necessária uma complementação que nem sempre ocorre no inverso. Apresentar esta metodologia é oportunizar diferentes propostas e novas formas de mediar a aprendizagem das crianças.

4 PRODUTO EDUCACIONAL - QUADROS COMBINATÓRIOS

4.1 TEMA:

A presente proposta se constitui a partir do ensino de LP por meio da utilização da metodologia de ensino de quadros combinatórios. A proposta metodológica dos quadros combinatórios pode ser incorporada a diversos contextos e aportes de base diferenciados, sendo este desenvolvido através de quatro passos e cinco quadros combinatórios.

4.2 OBJETIVOS DA PROPOSTA

Propiciar a aprendizagem de LP como LAC para alunos surdos, desenvolvendo a capacidade de estruturas, frases, textos, em diversos gêneros, apresentando situações desafiadoras a partir de propostas contextualizadas com histórias, músicas etc. conforme o nível do aluno surdo.

4.3 PÚBLICO-ALVO

A metodologia de ensino a partir de quadros combinatórios é destinada a alunos surdos que estejam matriculados no ensino fundamental 1, nos anos inicias da alfabetização, entre o 1º e 3º ano, crianças entre 7 a 9 anos de idade.

4.4 DURAÇÃO

O desenvolvimento da proposta de aprendizagem varia de acordo com a abordagem utilizada, pois se adequa ao aporte de base utilizado pelo professor.

4.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Exemplo do desenvolvimento da proposta:

1. Escolha do aporte de base: No primeiro momento deve-se escolher qual o aporte de base a ser utilizado, como uma música ou uma história, um filme ou algum acontecimento do cotidiano da criança etc. O professor deve sempre procurar trazer algo do contexto da criança, assim terá uma possibilidade maior de alcançar seu interesse. Para este primeiro exemplo utilizaremos como aporte de base uma história da Chapeuzinho Vermelho interpretada em LIBRAS no formato Mp4 em vídeo, disponível neste link: https://www.youtube.com/watch?v=JuCVU9rGUa8. É interessante o professor discutir com a criança qual seria a escolha do aporte de base (música, história etc.) mais adequada, dando oportunidade de a criança participar de todas as etapas.
2. Apresentação e discussão: Neste segundo momento a criança irá assistir ao vídeo acessando através do computador/celular e prestar atenção aos detalhes e todo contexto que se passa a história. Após isso, o professor e a criança discutem o que ela entendeu da história e se necessário apresenta mais uma vez. É importante que a criança faça sua própria explicação de todo o contexto de maneira autônoma, pois ajuda na fixação dos acontecimentos e o professor atua somente como mediador, caso necessário.
3. Registro e organização dos termos: nesta etapa é interessante utilizar o quadro e se não for possível pode-se usar o caderno de registros da criança mesmo, mas o quadro possibilita uma visão geral e mais ampla de tudo. Primeiro serão separados os termos em cinco quadros combinatórios distintos, partindo de quem são os sujeitos ou personagens do aporte de base (a história neste caso) ex: quadro 1, conforme imagem abaixo. No quadro 2 devem ser organizados os locais/cenários onde ocorreram os acontecimentos no aporte. No quadro 3 as ações realizadas pelos sujeitos/personagens e no quadro 4 os conectivos, que são conjunções,

artigos, interjeições etc, e por fim o quadro 5 será em branco, onde faremos a construção das frases. Neste momento, o professor questiona a criança e esta terá que responder quem são os sujeitos/personagens do aporte de base, onde aconteceram as ações e de que forma foram realizadas etc, assim preenchendo quadro por quadro. Não é necessário organizar os termos na ordem alfabética ou conforme a sequência cronológica que são apresentados no aporte de base. Os termos precisam ser organizados um abaixo do outro e enumerados em ordem crescente. Caso a criança não se recorde de todos o professor pode ir a auxiliando neste processo, mas sempre se comunicando através de LIBRAS.

Quadro 1

Sujeitos/personagens
1- Vovó
2- Chapeuzinho Vermelho
3- Mãe
4- Caçador
5- Lobo

Quadro 2

Locais/cenários
1- Casa da Vovó
2- Casa da Mãe
3- Floresta

Quadro 3

Ações/acontecimentos
1- Levar a cesta de doces
2- Comer
3- Andar
4- Correr
5- Matar
6- Disfarçar
7- Bater
8- Foi

Quadro 4

Conectivos
1- O, a, os, as
2- Da, do
3- Para a

Quadro 5

Conectivos	Sujeitos/ personagens	Conectivos	Ações/ acontecimentos	Conectivos	Locais/ cenários	Conectivos

Fonte: os autores, 2020.

4. Aplicação dos quadros combinatórios: Nesta etapa do desenvolvimento, após a criança já ter assistido ao vídeo, discutido e separado os termos agora iremos construir as frases através da combinação dos termos. Para facilitar, é importante fazer os registros dos números conforme apresentados juntos aos termos nos quadros. O professor precisa questionar a criança sobre qual acontecimento ou cena vai-se iniciar, ela explica em LIBRAS e o professor faz os registros no quadro 5. No momento de inserir os conectivos, é sempre a parte mais difícil, pois na LIBRAS eles não aparecem, somente quando é feita a complementação linguística na hora de traduzir para português ou outra língua. Para a explicação utilizaremos a primeira cena da história em que a Chapeuzinho Vermelho irá até a casa da vovó, após sua mãe lhe entregar a cesta de doces. Seguindo a ordem: quem é o sujeito: 2- Chapeuzinho Vermelho; qual a ação: 8- foi; quais os conectivos: 1- a, 3- para a; qual o local: 1- casa da vovó. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – quadro final

Conectivos	Sujeitos/ personagens	Conectivos	Ações/ acontecimentos	Conectivos	Locais/ cenários	Conectivos
1- A	2- Chapeuzinho vermelho		8- Foi	3- Para a	1- Casa da vovó	

Fonte: os autores, 2020.

Podemos observar que nem todos os quadros foram preenchidos, pois nem sempre serão todos utilizados, por que cada frase é construída de uma forma diferente, mas os quadros foram pensados para construir qualquer frase curta, pois esta metodologia serve apenas como base no início da aprendizagem das crianças surdas.

Conforme ela for se desenvolvendo não será necessária a apresentação deste quadro e a criança estabelece essas junções dos quadros mentalmente, desenvolvendo seu raciocínio lógico.

4.3 COMO AVALIAR?

A avaliação desta proposta ocorrerá mediante a participação das crianças, em que o professor terá um papel de mediador, apenas guiando as crianças na construção de seu conhecimento, tornando assim elas sujeitos autônomos.

> A ação avaliativa mediadora está presente entre as tarefas dos alunos e consiste na análise dos seus entendimentos de forma educativa, favorecendo que a criança alcance um saber competente. Nessa concepção cada uma das tarefas significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e, portanto, não há como somá-las para calcular uma média. Elas complementam-se. É importante o registro detalhado das questões observadas, para posteriores intervenções. Tais dados não podem permanecer como informações generalizadas ou superficiais, sendo necessário um acompanhamento sério e significativo que não se resume a números de acertos ou a conceitos amplos (HOFFMANN, 1993, p. 114).

A participação das crianças se faz necessária, de modo que, a partir de suas preferências e gostos pessoais, o professor pode delimitar qual seria o aporte de base e dessa forma ter um respaldo maior e participação mais ativa, pois partiu do interesse da criança. O professor não é o detentor do conhecimento e a criança uma tabua rasa, e de fato os dois são agentes de um mesmo processo que depende da interação e afetividade em que ocorre uma troca de experiência, um aprendendo com o outro. "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção" (FREIRE, 1996, p. 47).

> A perspectiva construtivista sociointeracionista propõe uma nova relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Ela parte do princípio de que o aluno não é um simples acumulador de informações, ou seja, um mero receptor-repetidor. Ele é o construtor do próprio conhecimento. Essa construção se dá com a mediação do professor, numa ação do aluno que estabelece a relação entre suas concepções prévias e o objeto do conhecimento proposto pela escola. Assim, fica claro que a construção do conhecimento é um processo interior do sujeito da aprendizagem, estimulado por condições exteriores criadas pelo professor. Por isso dizemos que cabe a este o papel de catalisador do processo de aprendizagem. (MORETTO, 2008, p. 87).

Desde o processo de escolha, até a separação dos termos a serem organizados nos quadros, o professor tem um papel muito importante de mediador, tendo em vista que a priori as crianças não conhecem a metodologia e aos poucos vão se familiarizando, e, conforme a aprendizagem, todo o processo já se torna mais independente. A avaliação necessita ser contínua, formativa e emancipadora tendo como perspectiva o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para os alunos. A avaliação não pode ser um fim, ela é o início e o guia do professor enquanto avaliador das ações no decorrer de suas práticas junto as crianças. (HOFFMANN, 1993; LIBÂNEO, 1990).

Após alguns meses aplicando a metodologia do ensino da construção de frases em LP através dos quadros combinatórios as crianças surdas puderam compreender e refletir sobre a sequência das estruturas e perceber as diferenças entre as línguas e a necessidade da complementação linguística. Assim, é possível avaliar todo o crescimento e aquisição de vocabulário em LP, as tornando cada vez mais proficientes na L2.

5 RESULTADOS

O ensino e a aprendizagem mediados pela metodologia dos quadros combinatórios teve excelentes resultados, pois a partir do primeiro contato as crianças conseguiram compreender de forma concreta a construção das frases, visualizaram as palavras dentro dos contextos que partiram de seus interesses.

Esta metodologia já está sendo utilizada na sala AEE, no município de Sinop-MT, aplicada com três crianças dos anos iniciais da alfabetização. As crianças sentem prazer em ver as histórias, ler os livros, dançar as músicas e depois conseguir fazer os registros no seu caderno de campo.

Trabalhar com metodologias diferenciadas possibilita novas perspectivas e caminhos para o aprendizado de forma diferente aos alunos. Ensinar de forma lúdica é dar sentido ao conteúdo, pois, brincando a criança também aprende.

As crianças colaboradoras deste trabalho não dominavam a LP, mas a partir de seus conhecimentos prévios, buscaram meios para alcançar os objetivos da proposta de ensino e no decorrer do ano já não precisavam dos quadros como base para organizar a sua escrita. Deste modo, as crianças são protagonistas de seu aprendizado, se desafiando e construindo seu conhecimento.

Partir da realidade e especificidade do aluno dá significado aos processos formativos. O desafiar numa perspectiva L2 ou LAC é dar novas possibilidades, lendo, escrevendo e vivenciando o seu entorno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1994.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BUOSE, V. L. O. P. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, 2016.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2008.

CRUZ, R. C. V.; FERREIRA, V. A. S.; VILELA, M. A. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais/ língua portuguesa (TILSP)**. Cartilha Técnica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro. 2016.

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

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua** é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. Aspectos da gramática da LIBRAS. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

HAMMES, Rodrigues, Rosângela**. Linguística aplicada:** ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré-escola a universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **Linguística aplicada no Brasil:** rumos e passagens. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KUBASKI, Cristiane. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERRE**. PUCPR, 2009.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PEREIRA, M. C. C. **Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos**. In: Seminário Desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisas, 2000.

_____. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial, 2014.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SILVA, Nelma Teixeira; SOUZA, Ester Maria Figueiredo. O uso do protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, 2015.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas, SP: Ed Unicamp, 1995.

TONELLI, J. R. A. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **Cadernos do IL,** Porto Alegre, p. 508-530, 2017.

***LUDO FEELINGS*: O *LUDO* NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Brendo Henque OTTONI
Josivaldo Constantino dos SANTOS

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa para crianças por meio de jogos pedagógicos tem se destacado progressivamente nas práticas didáticas dos professores que trabalham com esse público. Pensando em estimular esse processo de aprendizado de línguas para que seja uma prática de ensino e aprendizado com mais entusiasmo, consideramos escolher como proposta didática a interface do jogo de tabuleiro *Ludo* por ser muito flexível.

O foco de nosso trabalho com o jogo *Ludo* tem como objetivo: desenvolver uma interface que mobilize o aprendizado de Língua Inglesa para crianças de maneira mais lúdica, refletir noções sobre o lúdico, caracterizar o que é jogo e brincadeira e relatar sobre a função do jogo no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Nossa prática didática é norteada a partir da temática dos *feelings* (sentimentos), em que será proposto uma releitura das regras e do tabuleiro do jogo *Ludo*. O jogo é uma proposição para que os professores de Línguas Inglesa para crianças apliquem em suas salas de aulas. Nossa pesquisa fornecerá possibilidades para que esses professores aliem às suas práticas pedagógicas, seja em uma unidade temática ou sequência didática.

Essa proposta de trabalho se desenhou a partir do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças, que foi idealizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS), e oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), *campus* de Sinop.

O objetivo proposto pelo curso é a de uma formação específica de professores que exercem ou pretendem atuar no ensino de línguas adicionais para crianças. Rocha (2018) nos relata que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE), na infância, tem se mostrado um campo bastante fértil para pesquisas. Lembramos que há escolas da rede privada que oferecem aos seus alunos o ensino de línguas desde o ensino fundamental I, que compreende os primeiros anos da criança na escola, além disso, algumas escolas privadas, como bem sabemos, já dispõem de ensino bilíngue. Rocha (2018, p. 125-126), referindo-se aos processos educativos e à formação de professores, evidencia que as políticas educacionais na área de LE para crianças ainda se manifestam ineficientes:

> [...] mostram-se urgentes políticas públicas mais articuladas e robustas, que visem a implantação da educação em línguas estrangeiras nos anos iniciais da Educação Básica de forma significativa e efetiva. Do mesmo modo, evidenciam-se necessárias ações que busquem viabilizar uma formação docente também preocupada com as particularidades do ensino de línguas para crianças.

Partindo do que fala Rocha (2018), ter a oferta em nossa realidade, norte mato-grossense, do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças,

é proporcionar ações dentro da UNEMAT/Sinop que permitem viabilizar com integridade o ensino de línguas, seja na iniciativa pública ou privada.

2 EIXOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

2.1 O *LUDO*

Aqui no Ocidente conhecemos esse tradicional jogo de tabuleiro pelo nome de *Ludo*, porém ele é proveniente da Índia, onde tem o nome de *Pachisi*. De acordo com Klein (2003, p. 17), "os jogos de origem ocidental e pós-cristã, via de regra, são uma evolução de outros jogos".

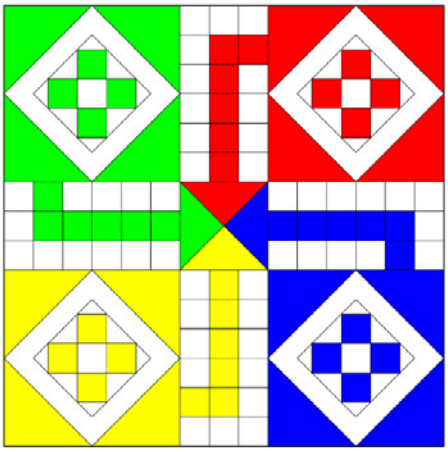
A primeira menção que se tem sobre o *Pachisi* é em textos sagrados hinduístas do *Rigveda*. Klein (2003) relata que a referência no *Rigveda* é devido à importância social e religiosa que o jogo teve na antiguidade indiana. Segundo o autor, há registros arqueológicos de um tabuleiro de *Pachisi* datado do século V d.C. nas cavernas de Ellora, na região indiana de Decão[15].

Em uma perspectiva mais ritualística do *Pachisi,* ao conceituar, o *Ludo* Gohn (2011, p. 152) retoma noções de fé do hinduísmo materializadas nas escrituras sagradas:

> [...] Uma variante desse jogo é conhecida no ocidente como Ludo. Essa descrição é emblemática da perspectiva que aqui adotamos, a do jogo como uma das oportunidades dadas ao indivíduo para se conhecer e chegar a seu destino último. *Pachisi* é mencionado em alguns textos religiosos da Índia para ilustrar como a alma (*atma*) passa continuamente por estágios de nascimento, morte e renascimento. A posição dos jogadores no tabuleiro é marcada por peças de cores diferentes e o objetivo é mover as peças até que se chegue à libertação do ciclo de nascimentos (*moksha*).

É possível refletir então que esse jogo se constituiu como uma atividade importante de prática religiosa na Índia. No *Ludo*, há muitas regras convencionais. O tabuleiro do jogo é bastante conhecido e amplamente comercializado. Vejamos agora como é um tabuleiro tradicional de *Ludo*:

Figura 1 – Tabuleiro tradicional de *Ludo*



15 As cavernas de Ellora são um complexo de 34 templos, santuários e monastérios de três religiões diferentes: budismo, hinduísmo e jainismo. Estão localizadas na Índia a aproximadamente 1.200km da capital.

De acordo com os estudos de Soares e Cavalheiro (2006) e Ferreira e Nascimento (2014), mostraremos abaixo algumas regras básicas do tabuleiro:

Regras convencionais
É jogado por dois, três ou quatro jogadores (no caso de quatro, é possível formar duas duplas). O tabuleiro quadrado tem um percurso em forma de cruz e cada jogador tem quatro peões. Um dado define os movimentos. Os peões de cada jogador começam na base de mesma cor. O objetivo do jogo é ser o primeiro a levar seus quatro peões a dar uma volta no tabuleiro e a chegar no ponto final marcado com sua cor. Os peões movem-se pelo percurso no sentido horário.
Após resolver quem começará o jogo, cada jogador joga o dado em sua vez de jogar. Com um resultado 1 ou 6, ele poderá tirar um peão do quadrado, que é o lugar onde os quatro peões começam o jogo, e colocá-lo na casa de saída. Com um resultado 6, esse jogador ainda ganha o direito de jogar o dado mais uma vez e se continuar tirando 6, continua jogando até tirar um outro número qualquer. Nada impede que um jogador tenha seus quatro peões no tabuleiro ao mesmo tempo.
Em sua vez, o jogador joga o dado, escolhe um peão (caso haja mais de um fora do quadrado) e anda com ele quantas casas tiverem saído no dado. Se um jogador ainda tiver peões no quadrado e tirar um 1 ou 6, poderá optar por colocá-lo na casa de saída em vez de andar 1 ou 6 casas com outro peão. Lembre-se de que quem tira 6 joga de novo.
Se um jogador chegar a uma casa já ocupada por um peão adversário, o peão adversário deve voltar para sua base. Mas se dois peões da mesma cor ocuparem uma mesma casa, eles não podem ser capturados e nenhum adversário pode passar por essa casa, tendo seus peões bloqueados.
Quando um peão dá toda a volta no tabuleiro, parando em sua casa de saída de novo, ele terá o direito de, em sua próxima jogada (ou até na mesma, caso o resultado do dado seja suficiente), entrar na zona de segurança, uma faixa de cinco casas da mesma cor de seus peões no centro do tabuleiro, que leva à zona final.
Após dar a volta no tabuleiro o peão avança pela reta final, de sua própria cor. A chegada ao ponto final só pode ser obtida por um número exato nos dados. Se o jogador sortear mais do que o necessário, ele deverá aguardar sua próxima jogada.
O primeiro jogador a colocar seus quatro peões na zona final ganha o jogo.

2.2 LUDICIDADE

Quando se trata de lúdico, imaginamos algo ou alguma atividade mais dinâmica que possibilite mediar a nós um prazer imediato. Luckesi (2014) aponta caminhos para compreender o que são as atividades lúdicas, que poderão ou não ser lúdicas, dependendo das circunstâncias e dos sentimentos daqueles de quem delas está participando. Luckesi (2014, p.14) afirma que:

> Por exemplo, uma criança que, por alguma razão biográfica (de modo comum, razão psicológica), não gosta de pular corda; essa atividade – "brincar de pular corda" –, além de incômoda, será chata para ela, e, pois, sem nenhuma ludicidade. A alma da criança não estará presente no que estará fazendo, à medida que não tem nada de lúdico praticar uma atividade que é denominada de lúdica, mas que é, para essa criança, incômoda e chata. O mesmo pode ocorrer com pessoas adultas ou idosas.

Percebemos então que uma atividade lúdica nem sempre terá o mesmo efeito esperado em todos os seus participantes, como diz o autor, depende muito da formação biográfica-psicológica do

ser humano. Luckesi (2014) complementa ainda que uma atividade não é lúdica nem "não-lúdica". Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade.

2.2.1 O que é jogo?

Ao buscar compreender a noção de *jogo* encontramos nos estudos de Huizinga (1993) algo que corrobora com o conceito de ludicidade anteriormente expressado por Luckesi (2014). Para Huizinga (1993), jogos são mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade física ou biológica. Para o autor, a essência do jogo transcende as capacidades preliminares pré-concebidas dessa atividade. Em sua análise, aponta-nos crenças a partir da visão do indivíduo adulto de que o "jogo é uma atividade que facilmente poderia ser dispensada", '"algo supérfluo", "se torna uma atividade imediata quando o prazer pode ser evocado", "praticado nas horas de ócio", Huizinga (1993, p. 3).

Observamos que Huizinga (1993, p. 11) aponta características para o jogo:

> [...] à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida ""real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está só fazendo de conta" ou quando está "só brincando".

Nossa proposta de prática didática com o jogo *Ludo* tomará como base o que pensa Huizinga (1993) sobre o conceito de jogo. O autor expõe que ao universo do jogo foge a realidade, os costumes, e regras da vida cotidiana. Para a criança, a representatividade do faz de conta nos jogos é um espetáculo imaginativo, "a criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre" (HUIZINGA, 1993, p. 17). Mediante essas afirmações entendemos que as crianças transcendem o universo dos jogos indo de encontro com o real, "os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade" (HUIZINGA 1993, p. 21).

Um elemento fundamental dentro do jogo são as regras, que por sua vez estabelecem uma "ordem específica e absoluta", como aponta Huizinga (1993, p. 13). No jogo, a ordem é necessária, uma vez que o cotidiano do sujeito se caracteriza por euforia e infração:

> Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética (HUIZINGA 1993, p. 13).

Para Huizinga (1993, p. 13), o campo semântico do conceito de regras está muito próximo ao domínio da estética, “são as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião”.

De acordo com Huizinga (1993), o desejo do sujeito não tem espaço no domínio do jogo. É o jogo em sua constância quem dita as regras, o que deve e não deve ser feito em cada partida jogada. A ordem, as regras são um poder conferido ao jogo no qual não depende do querer do sujeito envolvido nessa atividade, mas sim ao próprio jogo, pois são as regras e as ordens do jogo que predizem o rumo das partidas.

Embora o sujeito esteja fadado ao poder das regras conferidas previamente pelo jogo, existe a possibilidade do jogador se descobrir como jogador por meio da relação que este tem com as regras, porque “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 1993, p.11).

Todas as características do jogo apresentadas até aqui por Huizinga (1993) nos levam a refletir sobre o elemento de tensão pensado por este autor. “Tensão significa incerteza, acaso. Há um esforço para levar o jogo até ao desenlace [...]” (HUIZINGA, 1993, p. 14). A reação que cada jogador tomará diante de determinada partida é impossível ser prevista, porque cada jogador comporta-se distintamente em diferentes contextos dados pelo jogo.

Huizinga (1993, p. 14), em suas reflexões sobre o elemento de tensão do jogo, aponta que o comportamento do jogador, embora imprevisível, sempre busca estar em movimento tendencioso para um determinado desfecho:

> [...] o jogador quer que alguma coisa “vá” ou “saia”, pretende “ganhar” à custa de seu próprio esforço. Uma criança estendendo a mão para um brinquedo, um gatinho brincando com um novelo, uma garotinha jogando bola, todos eles procuram conseguir alguma coisa difícil, ganhar, acabar com uma tensão.

O jogo sempre oscilará dentro do espectro de tensão e solução, colocando à prova valores éticos às qualidades do jogador: “sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua ‘lealdade’. Porque, apesar de seu ardente desejo de ganhar, deve sempre obedecer às regras do jogo”, como evidencia Huizinga (1993, p. 14).

Em nossas considerações sobre o pensamento da noção de jogo, expomos o trabalho de Huizinga, *Homo Ludens,* no qual obtemos brevemente alguns apontamentos sobre o conceito. Para efeito de fechamento, o autor define suscintamente o jogo como sendo: movimento tendencioso para um determinado desfecho:

> [...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre os animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Ao refletirmos até o momento sobre o que é jogo, teceremos agora considerações sobre o conceito de brincadeira.

2.2.2 O que é brincadeira?

Por meio da brincadeira, do faz de conta, a criança tem seus primeiros contatos conscientes com as regras sociais da vida real. É por meio da brincadeira que se fazem situações imaginárias, em que a criança é livre, porém as regras sociais ocultas à imaginação transformam essa liberdade em ilusão. Conforme Vygotsky (2008, p. 28),

> Parece-me que sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras. Não são regras formuladas previamente e que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que decorrem da situação imaginária. Por isso, é simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Se a criança faz o papel da mãe, então ela tem diante de si as regras do comportamento da mãe. O papel que a criança interpreta e a sua relação com o objeto, caso este tenha seu significado modificado, sempre decorrem das regras, ou seja, a situação imaginária, em si mesma, sempre contém regras. Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória.

A atividade da brincadeira, o faz de conta, propicia à criança um ambiente de desenvolvimento. A brincadeira media o desenvolvimento da criança em suas etapas de desenvolvimento psicológico, social. Por meio das regras estabelecidas pelos objetos, parceiros da brincadeira, a criança se submete a educar seu querer por maior que seja sua vontade de fazer o que deseja na brincadeira, "dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento" (VIGOTSKI, 2008, p. 31).

Ao compreendermos um pouco sobre o papel dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança, bem como a distinção dessas noções, exploraremos agora qual a função e a importância dos jogos para o ensino e aprendizagem das crianças. Para tanto, buscamos analisar inicialmente algumas proposições em documentos oficias e leis propostas pelo governo.

2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA LACUNA NO DIREITO DE APRENDER LÍNGUAS NA INFÂNCIA

Ao se pensar em ensino e aprendizagem, trazemos à memória esse direito do qual "as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que 'toda pessoa tem direito à educação'" (UNICEF, 1990). Apoiado na assinatura desse documento, o governo brasileiro por meio do Ministério da Educação (MEC) inicia discussões sobre a elaboração de um currículo nacional que inclua conteúdos mínimos.

Sustentada nessas discussões preliminares sobre a educação, porém citada pela primeira vez no Capítulo I da Constituição Federal de 1934, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se consolidou apenas em 1996. Em seu Título II Art. 2º, estabelece que:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Afirmando que a educação é dever do estado, a LDB propõe, em seu Título IV Art. 9º inciso IV, que sejam criadas "competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum".

Chegamos então à estruturação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, e mais recentemente à Base Nacional Comum Curricular instituída em fevereiro de 2017.

Os PCNs estabelecem quais são os objetivos de aprendizados em cada disciplina curricular, cada área de conhecimento, conteúdos, temas transversais e por fim critérios de avaliação. Listado como primeiro objetivo para o ensino fundamental, o documento (BRASIL, 1998a, p. 55) elenca que os alunos devem ser capazes de

> compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.

Os PCNs não eram de implementação obrigatória do Governo, mas sim um importante documento de consulta na época, que abria discussões para que os estabelecimentos de ensino (re) formulassem seu currículo escolar, além de abrir possibilidades para debates em relação à formação continuada de professores.

Em contrapartida, em 2016, abria-se o debate em torno da Medida Provisória que mais tarde, em 2017, seria a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (2017, p. 10), de caráter obrigatório, norteia a elaboração de currículos na educação básica por meio da noção de competências, abordadas como:

> [...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Em nosso contexto de Línguas Adicionais, especificamente Língua Inglesa para criança (LIC), ao examinar a BNCC, observamos que não há menção de uma política de ensino de LIC registrada nesse documento oficial.

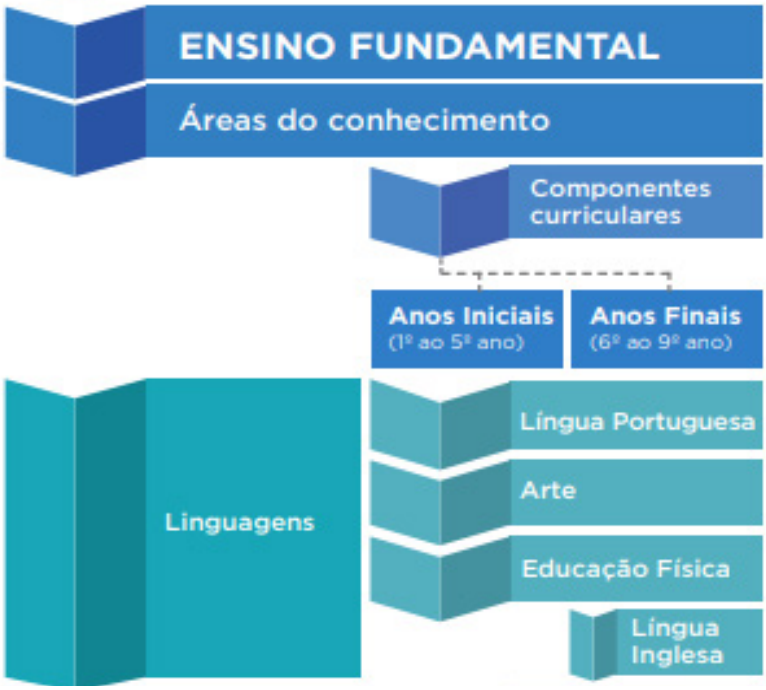
De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998b, p. 19),

> A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados, por intermédio da utilização de uma língua estrangeira.

As discussões em torno do ensino e aprendizado de língua estrangeira já estavam sendo levantadas desde a elaboração dos PCNs, porém o que percebemos é que não houve interesse por parte do Governo em expandir essa discussão na BNCC no âmbito do ensino de línguas, em especial a Língua Inglesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A figura abaixo é um infográfico do documento da BNCC, contendo as competências gerais da educação básica no ensino fundamental no qual percebemos a inexistência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais.

Figura 2 – Competências gerais da educação básica no ensino fundamental



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 27).

A partir da leitura das competências que servem à área de Linguagens, observa-se uma lacuna no ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais, que nos faz entender que ainda faltam políticas educacionais para suprir essa necessidade. Rocha (2008, p. 28) defende que é um direito da criança ter acesso ao aprendizado de línguas na educação básica por meio da noção de competências:

> [...]a busca por um ensino mais efetivo no contexto em questão abarca o princípio de que a criança brasileira tem o direito a uma educação de línguas que, de forma crítica, traga à sala de aula a relação entre o local e o global, tornando-a cidadã plena de um mundo plurilíngue e multicultural.

Rocha (2008) aponta que a criança se faz cidadã por meio da aprendizagem de línguas, e é nessa conjuntura que esperamos contribuir por meio dessa proposta didática na reflexão de contextos de ensino e aprendizagem por meio de jogos. Diante dessa proposição analisaremos aspectos da função dos jogos no ensino e aprendizagem.

2.4 PERSPECTIVAS DO ENSINO E APRENDIZADO COM JOGOS

Os jogos são uma importante ferramenta no ensino e têm um grande potencial na aprendizagem de línguas. Sobre a utilização dos jogos, Kishimoto (2001, p. 42) aponta que:

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Sabemos que os professores precisam de formação para lidar com todos os aspectos positivos que os jogos têm a oferecer. Sem formação para se trabalhar com os jogos, os profissionais da educação acabam simplificando o processo de aprendizado por meio dos jogos, tornando apenas uma atividade recreativa ou de passatempo, não o fazendo por mal, mas pelo fato de estarem à deriva por conta da falta de formação didático-pedagógica.

José Milton Lima (2008) apresenta os jogos como recursos pedagógicos valiosos que colaboram para o desenvolvimento das múltiplas inteligências e desenvolvimento da criança, preparando-as para os estudos.

Porém, em uma sociedade capitalista, o que predomina é uma educação atribuída para o mercado de trabalho. A este respeito Lima (2008, p. 31) afirma que:

> Na sociedade capitalista, os valores de produção, exacerbação da competição e do individualismo predominam frente ao lúdico, à espontaneidade, à criatividade e à cooperação. A criança não é considerada na sua especificidade, mas sim como um "projeto" de adulto. As escolas e os pais têm medo de perder tempo com as atividades lúdicas e as negam. Em contrapartida, sobrecarregam a criança com uma série de obrigações sociais, antecipando tarefas para as quais ela ainda não está preparada.

A formação de um sujeito determinado apenas a ocupar na sociedade uma vaga de emprego fortalece o pensamento de que os jogos são "perda de tempo" no processo de ensino e aprendizagem.

Em seu trabalho, ao analisar a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998c), Lima (2008, p. 25) destaca que encontramos com frequência no ambiente escolar a noção de que o jogo é um "obstáculo para a aprendizagem, pois desconcentra e dispersa a criança", essa tendência reforça o ciclo negativo de argumentos que compromete o papel pedagógico dos jogos na escola.

Como já mencionamos, os professores padecem da falta de formação para se trabalhar jogos em suas salas de aula. É nesse panorama que Lima (2008, p. 27) aponta que a escola necessita de uma intervenção para desmontar conceitos equivocados sobre os jogos:

> A proposta de utilizar de forma complementar o jogo e as tarefas escolares exige do professor, por meio do processo de formação e de estudo, uma mudança de concepção, que o leve a aceitar a criança como um ser interativo, imaginativo, ativo e lúdico e descubra o potencial de desenvolvimento que está por trás das brincadeiras e dos jogos.

No contexto de ensino e aprendizagem de línguas, Frigotto (2008, p. 7), por meio de sua pesquisa sobre o ensino e aprendizado de Língua Inglesa com jogos, relata que:

> [...] acreditamos que o uso significativo dos jogos ajudou o professor a criar contextos no qual a língua foi útil e relevante e, em um ambiente favorável e tendo encorajado a cooperação entre os educandos e a sua participação como sujeitos atuantes e colaborativos na construção do próprio conhecimento.

Frigotto (2008) afirma que o ensino de uma língua por meio de jogos não deve ser simplificado de maneira a preencher lacunas. Quando não há o que se trabalhar, não se pode manter a partir das práticas com os jogos um aprendizado linguístico descontextualizado acerca da língua. Manter essas práticas é marginalizar o valoroso aprendizado que se tem por meio dos jogos.

Muito pelo contrário, Frigotto (2008) adverte que "o jogo, nas aulas de inglês, deve ocupar espaço definido com objetivos claros, podendo ser usado em todos os estágios da aula e para todas as idades, desde que haja escolha adequada e cuidadosa e previamente planejada".

Outro trabalho que corrobora com as reflexões das práticas em sala de aula com jogos é o de Menezes (2014). Em sua pesquisa acerca do ensino por meio de jogos realizada na USP (Universidade de São Paulo), defende que os jogos podem ser ferramentas eficazes no ensino. De acordo com Menezes (2014, p. 5),

> Com a realização da oficina para professores foi constatado nos comentários desses educadores, que quando os jogos são utilizados em sala de aula, os alunos têm um grande potencial de participar mais ativamente da aula. Os jogos fornecem maiores estímulos para tal participação ativa na aula; mostrando assim a grande eficiência do seu uso.

Os jogos como ferramentas auxiliares na aprendizagem são defendidos nos estudos de Lima (2008). Lima (2008, p. 27) aborda que Vygotsky (1991) e Leontiev (1988) são pesquisadores e estudiosos do jogo, e que esses autores "concordam que, quanto mais informações e conhecimentos a criança dominar, mais rico é seu repertório, nas atividades lúdicas".

Explorando o campo das múltiplas inteligências, Lima (2008, p. 85) sinaliza que os jogos e brincadeiras são importantes para se desenvolver a inteligência cinestésico-corporal:

> Essa inteligência, segundo Gardner, está presente em pessoas que apresentam um elevado domínio da cultura corporal, comunicam-se e se expressam através da linguagem corporal e demonstram grande habilidade em trabalhar e lidar com os objetos e instrumentos.

Segundo Lima (2008, p. 86), não só a inteligência cinestésico-corporal, mas também "a inteligência lógico-matemática é também exercitada nas atividades lúdicas". Lima (2008, p. 87) assegura que a relação da inteligência lógico-matemática está ligada "com a verbal, espacial, corporal e, em especial, com a musical". O autor finaliza exemplificando que "[...] os jogos de memória, bingos, ludos, dominós, jogos de tabuleiros, jogos com cartas, jogos de arremessos, [...]" são atividades que estimulam o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática (LIMA, 2008, p. 87).

As atividades elencadas por Lima (2008) anteriormente auxiliam no ensino e aprendizado de Língua Inglesa. Desenvolvendo atividades com jogos, o professor cria contextos e situações em que os alunos são capazes de criar interações linguísticas. Esses aspectos de aprendizagem de Língua Inglesa com jogos são abordados na pesquisa de Frigotto (2008, p. 12), na qual a autora esclarece que:

> [...] a interação entre o aluno, seus demais colegas e seu professor durante a aula facilitará a sua compreensão a respeito dos conteúdos propostos. A fim de proporcionar momentos de interação entre o aluno e indivíduos mais motivados as atividades lúdicas podem ser utilizadas para facilitar a interação entre os mesmos e propiciar uma atmosfera de descontração e estímulo para a produção de estruturas linguísticas nesse idioma estrangeiro.

Aliando-se com outros fatores, o ambiente da sala de aula pode cooperar para as atividades com jogos de Língua Inglesa. Frigotto (2008, p. 10) salienta que:

> [...] ao planejar a utilização de jogos, os professores devem considerar ainda, outros fatores como: espaço na sala, barulho, materiais e quantidade de tempos necessários para os jogos, o conhecimento de língua, a cultura, os interesses e a idade dos alunos. Deve ainda analisar se o jogo está contextualizado ao assunto, estrutura ou função que está sendo trabalhado na aula e ao momento do aluno [...].

A preparação não só da sala de aula, mas também de toda a atividade com os jogos que serão desenvolvidos nas atividades é fundamental. Precisamos nos ater que, quando se trata do ensino e aprendizagem de línguas para crianças, temos que ter sempre em mente alguma atividade extra, porque dependendo do andamento das atividades com jogos pode ser que algo não saia como previsto.

3 JUSTIFICATIVA METODOLÓGICA

Trabalhar com língua estrangeira para crianças é realmente desafiador, pois sabemos que é uma área que está em ascensão, e que os professores ainda carecem de formação pedagógica. Porém nossa proposta com o jogo *Ludo* aponta possibilidades para uma prática de ensino de Língua Inglesa por meio de jogos. De acordo com Rocha (2010, p. 29),

> No Brasil, o ensino de LE para crianças mostra-se uma área em ávida expansão, encontrando-se hoje bastante fortalecido em institutos de idiomas e em escolas da rede privada. No setor público, por sua vez, têm-se proliferado as iniciativas de implantação do ensino de línguas nos anos iniciais da Educação Básica, embora esta seja uma disciplina de caráter optativo na matriz curricular do EFI, de forma geral.

Com o objetivo de colaborar com novas propostas didáticas no ensino de línguas para crianças, acreditamos que o jogo é uma forma muito atrativa, lúdica e diferenciada para o ensino, visto que a criança aprenderá por meio da interação com os demais colegas.

Propusemos o *Ludo* como prática didática por ser um jogo muito flexível de se trabalhar. O vocabulário trabalhado nesse jogo é referente aos *feelings* (sentimentos). A releitura do *Ludo*

que apresentaremos é uma proposta que pode ser integrada a uma sequência didática ou unidade temática, para que seja melhor explorada, e é um produto educacional a ser aplicado no ensino de Língua Inglesa para crianças.

A metodologia de nossa pesquisa foi de cunho bibliográfico. A pesquisa bibliográfica, na perspectiva de Marconi & Lakatos (2011, p. 43-44), "trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...]".

Optamos por essa metodologia de pesquisa, uma vez que durante o andamento de nosso trabalho não se pretendeu aplicar o jogo que elaboramos. Pelo contrário, acreditamos que nossa pesquisa ofereça subsídios suficientes para que o professor execute a proposta do jogo *Ludo* em sua sala de aula de Língua Inglesa.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

A interface do jogo de tabuleiro *Ludo* é muito flexível, e por isso fácil de se adaptar a determinadas necessidades pedagógicas. Por meio da releitura que propomos do jogo *Ludo,* nossa proposta de prática didática visa trabalhar em Língua Inglesa para crianças um vocabulário referente aos sentimentos (*feelings*). Partimos do pressuposto de que para que o jogo funcione, o professor necessariamente precisa trabalhar previamente com as crianças o vocabulário das cartas (*cards*).

O objetivo principal de nosso jogo é trabalhar com os *feelings*. Porém o aluno também terá contato com outros conteúdos. Sugerimos que o jogo seja trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental I, com duração de 2 aulas de 50 minutos cada. Para o desenvolvimento dessa atividade, o professor precisará dispor das cartas do jogo, do tabuleiro, de peões e dados. Os peões e os dados poderão ser comprados ou confeccionados, já o tabuleiro e as cartas poderão ser adquiridos por meio de um *link* para *download*, que estará disponível nos Anexos desse trabalho.

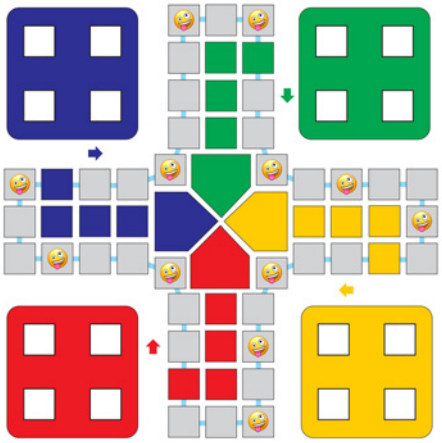
A fim de fazer uma diferenciação do tabuleiro de *Ludo* convencional já conhecido, chamaremos o tabuleiro que propomos de *Ludo Feelings*. A decisão por esse nome parte da ideia de que o jogo proporcionará às crianças o contato com um vocabulário na Língua Inglesa referente aos sentimentos. Apresentaremos adiante as regras e a interface do jogo, e após, discutiremos sobre o aprendizado por meio do jogo.

4.1 O TABULEIRO PROPOSTO

A fim de atender o objetivo de se trabalhar o vocabulário relativo aos sentimentos, as regras do tabuleiro do *Ludo Feelings* também sofreram modificações e adaptações:

Regras propostas no Ludo Feelings
O tabuleiro é quadrado em formato de cruz. O percurso do jogo é formado por 56 casas. Há casas chamadas de “casas de ação” que utilizam o auxílio de cartas para funcionarem. O baralho possui 35 cartas. Há 4 equipes de jogadores que estão correspondidas no tabuleiro pelas cores verde, amarelo, vermelho e azul. O número de jogadores por equipe pode variar de 2 ou 4 no máximo.
O objetivo do jogo é ser o primeiro a levar os quatro peões de sua equipe até a sua base central. Há 4 peões por equipe, e estes devem ser distribuídos igualmente pelo número de jogadores na equipe. A movimentação dos peões no tabuleiro é sempre em sentido horário e se dá por meio de 2 dados. Para decidir qual equipe iniciará o jogo, um jogador de cada equipe deve jogar os dados e verificar a pontuação obtida. A ordem da vez de jogar se dá pela pontuação obtida nos dados.
A equipe só terá direito de posicionar um peão por vez na casa de início caso tire nos dados 1 ou 6. Essa regra vale para a saída de todos os peões. As equipes não precisam ter todos os peões no tabuleiro, a saída dos outros 3 peões pode acontecer em outros momentos do jogo.
Caso um jogador chegue em uma casa já ocupada por outra equipe, o peão adversário é “capturado” e deve voltar para sua casa de início. Porém, se dois peões da mesma cor ocuparem a mesma casa, eles não poderão ser capturados por um peão da equipe adversária.
Há também as casas de ação. As casas de ação funcionam com o auxílio de cartas. Cada carta possui uma emoção representada por uma figura, e o aluno deve responder corretamente qual a emoção representada. As casas de ação estão sinalizadas no tabuleiro por meio de um *emoji*. Toda vez que um peão chegar a essas casas este só poderá permanecer, caso o jogador acerte o *feeling* (emoção) correspondente da carta. O jogador deve voltar para a casa que estava anteriormente, caso responda incorretamente o *feeling* da carta
As cartas que já foram usadas (respondidas) voltam para o final do monte.
Quando um peão dá uma volta completa no tabuleiro, ele tem o direito de entrar em sua “zona segura” que é uma faixa de 4 casas que leva à zona final.
A primeira equipe a chegar com seus quatro peões à zona final ganha o jogo.

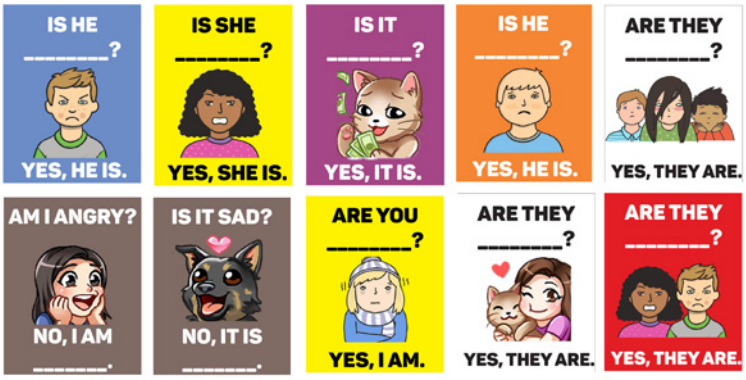
Figura 3 – Tabuleiro adaptado



4.2 APRENDIZADO PROPOSTO

Conforme já discutimos, a criança, além de ter acesso ao conteúdo principal, que é o vocabulário sobre os *feelings*, terá contato também com outros conteúdos. Isso porque as cartas (*cards*) do baralho do *Ludo Feelings*, que são usadas nas casas de ação, trazem as seguintes configurações:

Figura 4 – Cartas (*cards*)



A imagem que mostramos é apenas um recorte do baralho que, conforme já comentamos, contém 35 *cards*. Para o ensino dos *feelings* no jogo, há lacunas dispostas nas cartas em que a criança, para respondê-las corretamente, deve associar a reação de cada personagem com o *feeling* correto. No anexo do trabalho, colocaremos as cartas e os respectivos *feelings* de cada uma delas.

Verifica-se também que os conteúdos a mais que podem ser explorados pelo professor são: verbo *to be, subject pronoun*, *short answers,* e também *negative and affirmative forms.*

Fica a critério do professor trabalhar com os alunos o vocabulário dos *cards* previamente ou durante a realização da atividade com o jogo. O professor, ao apresentar as regras do jogo para os alunos, pode apresentar o vocabulário que será trabalhado no jogo, tudo vai depender de como o professor irá conduzir essa atividade.

Uma sugestão é adaptar os *cards* para um jogo da memória, a fim de os alunos terem um contato prévio com o vocabulário, aí sim depois usar os *cards* na atividade com o jogo conforme expusemos.

5 RESULTADOS ESPERADOS

No decorrer dessa pesquisa, preocupamo-nos em fornecer subsídios, para que o professor de Língua Inglesa para crianças consiga ser capaz de trabalhar em sua prática pedagógica por meio de jogos. Pensou-se então em uma maneira de ensinar Inglês para crianças por meio do *Ludo.*

Com a elaboração da releitura do jogo de *Ludo* surgiu um leque de possibilidades para se trabalhar com a Língua Inglesa. Esse percurso só nos mostra que o ambiente do jogo é um lugar onde tudo pode ser adaptado, tudo pode ser testado, mas sempre aliando a teoria à prática. Desejamos, a partir de nosso percurso exploratório, que o professor adapte às necessidades de sua realidade pedagógica, pois sabemos que esta é muito diversificada.

ANEXOS

Link para download do encarte das cartas e do tabuleiro em alta resolução:
<https://drive.google.com/drive/folders/1izbg4HRaNI8A6ZWVnNXoRXcYm_ZAWNyj?usp=sharing>

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto .gov.br/ccivil_ 03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília-DF: MEC/SEF,1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ seb / arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

_____. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov. br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 2v. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos /pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

FERREIRA, Wendel Menezes; NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Utilização do jogo de tabuleiro ludo no processo de avaliação de aprendizagem de alunos surdos.** Química Nova na Escola. v. 36, n. 1, p. 28-36, 2014. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc36_1/06-RSA-26-12.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

FRIGOTTO, Alice Rech; MOTTER, Rose Maria Belim. **O uso significativo dos jogos na aula de inglês**. Secretaria da Educação e do Esporte. Paraná, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/912 -4.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

GOHN, Carlos Alberto. O jogo de vida e morte no mosaico indiano-Chinês. *In:* **Literatura e Cultura Indianas**: a Herança de Tagore e a Contemporaneidade. Belo Horizonte-MG, v. 21, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011. Disponível em: < https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18441/15230>. Acesso em: 24 julho 2020.

GUIA CURRICULAR PARA LÍNGUA INGLESA: **Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/

arquivos/Guia%20Curri cular%20versa% 20final.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**.14 ed, São Paulo, Cortez, 2011.

KLEIN, Egon Carli. **Xadrez**: a guerra mágica. Canoas: Editora da Ulbra, 2003.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/ver Producao?idProducao=1626189&key=2f81e2fb82e9ab11f93e07ce3af64c51>. Acesso em: 02 julho 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo-SP: Atlas, 2011.

MENEZES, Vitor Martins; PIASSI, Luís Paulo de Carvalho. O jogo e a vida: as relevâncias dos elementos trabalhados, através dos jogos, para o processo ensino-aprendizagem e para o cotidiano infantil. *In*: **V Jornada das Licenciaturas da USP/IX Semana da Licenciatura em Ciências Exatas - SeLic:** A Universidade Pública na Formação de Professores: ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: São Carlos, 23 e 24 de out. de 2014. Disponível em: <http://vjornadalicenciaturas.icmc.usp.br/CD/EIXO%20 1/118.pdf >. Acesso em: 18 jul. 2020.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos-SP: Claraluz, 2008. p. 15-34.

_____, C. H. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/ REPOSIP/269818 /1/Rocha_ClaudiaHilsdorf_D.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SOARES, Herbert Flora Barbosa Soares; CAVALHEIRO, Éder Tadeu Gomes. **O ludo como um jogo para discutir conceitos de termoquímica**. Revista Química Nova na Escola, n. 23, maio 2006. Disponível em: < http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc23/a07.pdf >. Acesso em: 12 ago. 2020.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef .org/ brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 30 de maio de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Tradução de Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 11, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br /gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DA ADAPTAÇÃO DA LITERATURA DE CORDEL COMO PROCEDIMENTO DIDÁTICO, MOTIVADOR, APROXIMADOR E AFETIVO

Darcília Lopes Lebron VARGAS
Josivaldo Constantino dos SANTOS

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, no que concerne ao ensino de línguas adicionais para crianças nas escolas, tem sido construída, justapondo-se um acúmulo de equívocos, apesar do esforço de alguns heróis da resistência, especialmente se tratando da forma como o ensino tem sido tratado nas matrizes curriculares da rede pública. De forma mais específica, o ensino de língua inglesa para crianças (LIC), que faz parte do tema do nosso presente protótipo, vem sendo relegado e deixado sempre em segundo plano, no que se refere à sua importância.

Contudo, no momento, não é nosso objetivo e nem nos cabe entrar nesses méritos, que embora dignos de reflexão, não são o alvo principal deste trabalho. Apenas os mencionamos, porque faz-se necessário olhar para o passado e o presente da educação e ensino-aprendizagem de LIC para construirmos um futuro que contemple as necessidades reais dos nossos alunos de agora, de acordo com toda a gama de complexidade que o mundo tecnológico e globalizado nos impõe, considerando a demanda atual pelo novo, pelo inesperado, pelo coerente, pelo diferente e eficiente.

Na tessitura do cenário educacional vigente, docentes de língua inglesa, comprometidos com a qualidade do ensino nas escolas públicas e em outros seguimentos de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, têm buscado de diversas formas, estruturarem-se, reinventarem-se e alinharem o novo perfil do mediador dentro da sala de aula no século XXI, assim como e laborarem novas propostas de modelos pedagógicos que possam suprir, ainda que de forma tímida, tantas inquietações, carências, incoerências e demandas atuais.

Partindo do pressuposto de que as crianças estão sendo expostas, cada dia mais, aos excessos de todos os tipos de informações superficiais e fúteis, desde vídeos e tutoriais que os deseducam e os induzem ao desperdício de alimentos, dinheiro e tempo, até a distorção de valores básicos da educação como: respeito ao próximo e a si mesmo, pode-se inferir que é momento propício para tomar um caminho inverso. Torna-se essencial criar estratégias de ensino em que as crianças possam voltar para dentro de si mesmas, se questionarem, se relacionarem, se verem no outro e se construírem como cidadãos nessa leitura crítica de mundo, através de mecanismos e instrumentos capazes de colocá-las face a face com a diversidade de sentimentos, despertados através dessa interação.

Tendo em mente essa premissa, temáticas culturais como a literatura de cordel, a poesia, o desenho e a música, pedagogicamente bem utilizados em sala de aula, permitem aos aprendizes uma diferente fórmula de leitura de mundo, do outro e de si mesmos. Segundo Freire (1999, p. 65), a cultura define-se como sendo toda a produção humana fundamental para a educação, porque a partir dela o ser humano toma conhecimento de si e do mundo, transforma-se e se liberta.

Mediante o exposto, neste cenário educacional desconfigurado, fica evidente que o mediador precisa estar preparado para desempenhar um papel muito mais efetivo e complexo do que se possa imaginar, para que o aprendizado de língua inglesa possa acontecer de fato. Além de articular e dominar teoria e prática, ele precisa ir muito além. O mediador da era digital, tem o desafio de ensinar, preenchendo as lacunas deixadas pelos "*excessos vazios"* deste século, balizando a premissa de unir o popular, o clássico e o moderno dentro da mesma esfera, com o objetivo de integrar diversidade, criticidade, aprendizagem e satisfação.

A tessitura deste protótipo didático, trata de elaborar ferramentas que possam despertar o aprendiz do seu sono inconsciente e trazê-lo para uma experiência de aprendizado aconchegante, imaginativa e afetiva, em que sentimentos possam ser despertados e compartilhados através de um processo de aprendizagem leve e prazeroso, diferente do excesso de conteúdos vazios de sentido que, às vezes, norteia as práticas pedagógicas. Ao invés disso, o ensino de LIC precisa contemplar atividades que permitam experiências da língua de uma forma viva, lúdica e cheia de significados, crítica e reflexiva, construída pelo próprio aprendiz por meio do mediador.

Nesta proposta o aprendiz terá papel importante de construtor do próprio saber, ao produzir seu cordel em inglês, assim como ao usar sua criatividade para ilustrar seu cordel em forma de desenho sequenciado, tendo sua construção de conhecimento valorizada, sentindo-se parte integrante do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Desta forma, o objetivo deste protótipo didático é partilhar com os mediadores de LIC, uma proposta usando uma adaptação da literatura de cordel em inglês em sala de aula, com o intuito de motivar e despertar afetividade, aproximando deste modo, o aprendiz do mediador, considerando a dimensão afetiva como ponto importante, segundo Wallon (1968).

Considerando que a relação entre educação e cultura edifica as interações humanas, este protótipo objetiva, ainda, levar o aprendiz a uma reflexão acerca da pluralidade cultural que o cerca, da hiperdiversidade transformadora e enriquecedora na sociedade, do seu papel como cidadão no mundo e do mundo, assim como levar também o mediador a uma reflexão acerca das suas responsabilidades sociais como condutor e maestro, na sinfonia do aprendizado das letras e da vida.

2 EIXOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PROPOSTA

2.1 O SER HUMANO E A AFETIVIDADE

Tudo aquilo que nos afeta de alguma forma, toca nossas emoções, tanto no sentido positivo quanto negativo. Não estamos mencionando aqui, a afetividade somente como sinônimo de carinho e amor, mas sim, conforme o conceito walloniano. Segundo Galvão

> as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 1999, p. 61).

Sendo a afetividade fruto também da interação, em que um indivíduo pode ser afetado em suas emoções, nas suas relações com o outro e consigo mesmo, o cenário da sala de aula torna-se ambiente propício para uma mediação positiva de afetividade que motive o aprendiz. Conforme Alves (2000), a tarefa principal do professor é seduzir o aluno para que ele deseje aprender e, desejando, aprenda. Uma criança pode se motivar ou desmotivar-se dependendo da forma como o mediador a olha, quando esta está iniciando a pronúncia das primeiras palavras ou está traçando suas primeiras letras, de forma aprovadora ou não, esta reage ao "afeto" transmitido, reforçado pelo olhar do mediador. Este ato do mediador, poderá influenciar a relação dessa criança com a língua inglesa por um bom tempo ou pelo resto de sua vida. Segundo Tapia e Fita (1999), a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo.

Destarte, a afetividade se faz presente todo o tempo nas nossas ações e em diversas circunstâncias da nossa vida cotidiana, somos afetados tanto por elementos externos – o olhar do outro, uma expressão facial, um sorriso, um objeto, uma informação, um ruído, uma música, um cheiro, um poema, uma fala, uma imagem; quanto por elementos internos – fome, medo, raiva, alegria.

Todo ser humano é afetado positiva e negativamente e reage a esses estímulos e segundo Wallon, apud Galvão (1979), a afetividade pode se expressar de três maneiras: a) por meio da emoção, que tem uma ativação orgânica e não é controlada pela razão, quando nos deparamos com situações em que sentimos medo e agimos de forma impensada, quando estamos sendo afetados pela emoção, deixando de lado a razão; b) pelo sentimento, que tem caráter cognitivo e é a representação da sensação e surge quando a pessoa consegue expressar o que a afeta; e, c) pela paixão, que caracteriza o autocontrole através de um objeto, quando o indivíduo domina o medo.

A aprendizagem ocorre a partir de situações que intercomunicam afetividade com intelectualidade. A esse respeito, Godoy (1997, p. 35) estabelece a importância de alguns elementos que possibilitam a aprendizagem tais como: o autoconhecimento, a autonomia e a autorregularão da conduta.

Briggs (2000, p. 7), acerca da importância da afetividade na vida de uma criança, afirma que "ajudar as crianças a desenvolver sua autoestima é a chave de uma aprendizagem bem sucedida". De acordo com Tápia e Fita (1999, p. 78)

> quando se tenta aprender e se aprende, vamos formando uma imagem positiva de nós mesmos que sem dúvida nos ajudará a realizar novas aprendizagens, já que gerará em nós uma confiança e uma autoestima positiva que nos impulsionarão a seguir adiante.

Para Wallon (1968) a emoção é a forma mais expressiva da afetividade. Somos afetados todo o tempo nas nossas interações sociais, seja dentro ou fora das instituições de ensino. Assim sendo, como mediadores que somos, podemos fazer-nos várias indagações pertinentes: Como que estou afetando meus alunos? Que tipo de sentimento desperto neles? Meu olhar e minhas atitudes em sala, são instrumentos que motivam ou desmotivam? Meu olhar acolhe ou repele? Eu demonstro confiança na capacidade do meu aluno? Reforço-os positiva ou negativamente? Que tipo de relação

construo todos os dias com os meus alunos? ...uma relação de confiança ou de medo?... de antipatia ou empatia?

Se o mediador consegue identificar quando o aluno está desmotivado, ou sendo afetado negativamente por algum tipo de sentimento, pode usar recursos e procedimentos para despertar a emoção do aluno. Assim sendo, o professor pode lançar mão de ferramentas didáticas que produzem e geram afetividade de forma positiva, criando um ambiente de aprendizagem favorável, pois sobretudo, segundo Demo (2004), ser professor é cuidar que o aluno aprenda.

É fundamental que o ambiente da sala de aula seja acolhedor, gerador de confiança e alegria, motivador o bastante para favorecer o processo de relação facilitador-aprendiz. Ecoando Tapia e Fita (1999), trata-se de criar um ambiente educativo que estimule nos alunos sentimentos de competência e controle pessoal que desemboque em êxitos.

2.2 CULTURA, ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA DE CORDEL

A literatura de cordel tem sido usada de forma efetiva por mediadores, como instrumento de aproximação e motivação em sala de aula, tornando-se grande aliada na criação de relacionamento empático entre aprendiz e mediador. Silva e Arcanjo (2012, p. 2) em seus estudos sobre o uso do cordel ressaltam que

> [...] o trabalho com a literatura de Cordel, no contexto escolar, é extremamente valioso, na medida em que leva para os bancos escolares temas pertinentes que estão diretamente associados à formação dos discentes e associados à coletividade [...].

A partir dessas experiências prévias a respeito do uso da literatura de cordel em sala de aula, poder-se-á construir novas diretrizes pedagógicas capazes de se vincularem a propostas existentes que valorizem o aprendiz, sua cultura e conhecimento de mundo, de si mesmo e do outro, que seja capaz de colaborar com o desenvolvimento cognitivo, psicológico, social e cultural do aprendiz. Destarte, a literatura de cordel, como instrumento de ensino de LI, tem o desafio de fazer com que o aprendiz veja o aprendizado com outros olhos, despertando o desejo por novas formas de aprender, além do mais, o mediador pode e deve trabalhar literatura de cordel, poesia, desenho, música e outras vertentes culturais utilizando tecnologias inovadoras, que tanto encantam quanto influenciam as crianças desde a mais tenra idade.

Ao elaborarmos novas práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de língua inglesa (considerando que a literatura de cordel tem sido usada no contexto da língua portuguesa e que a nosso ver é algo novo no ensino de LIC), precisamos ter em mente a dose de informação que é despejada sobre os aprendizes neste século do advento digital. Algo que quanto mais “enche”, mais deixa um vazio excessivo.

Segundo Palacios (2005), pela primeira vez na história da humanidade, fala-se em excesso e não em escassez de informação e que estamos nos acostumando tanto à necessidade de garimpar informação, quanto de nos proteger contra ela. Por isto, não podemos recorrer no mesmo erro. Além

disso, a indisciplina por parte dos aprendizes, a inquietude ansiosa e a insegurança, têm assolado muitos aprendizes e mediadores nos dias atuais; o que também colabora para o insucesso no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Temos visto muitos laudos e poucas soluções práticas em sala de aula. O mediador enfrenta inimigos invisíveis: crianças provindas de famílias desestruturadas afetivamente; além de tudo, a situação social e econômica precária de algumas famílias e suas consequências, também batem à porta das salas de aula e ali se instalam, interferindo na aprendizagem, além, as vezes, do próprio despreparo do mediador para desempenhar sua função e enfrentar situações diversas.

Considerando a necessidade de motivar e engajar o aprendiz para que este realmente viva uma experiência de aprendizagem, e sendo a literatura de cordel a contação de estória e a poesia, o desenho, a música, instrumentos que podem ser utilizados para despertar sentimentos, o imaginário, a afetividade, aproximar pessoas, transformar a atmosfera dos ambientes e criar situações favoráveis para a aproximação e interação social, trabalhar literatura de cordel na sala de aula, tende a motivar os alunos e prepará-los positivamente para um processo de aprendizagem mais emocionante e eficaz.

É importar ressaltar que a língua é uma atividade de natureza social, sendo recurso de interação que possibilita ir além de estruturas gramaticais e que aconteceram ao longo do tempo, muitas mudanças dos paradigmas que norteavam as práticas didáticas em sala de aula, possibilitando assim que o ensino da língua fosse baseado em situações comunicativas do dia a dia por meio de vários gêneros textuais, assim trazendo para as práticas docentes uma maior percepção das diversas formas de linguagem.

A multiplicidade de linguagens perpassa por todos os recônditos sociais, culturais e históricos da nossa sociedade, trazendo possibilidade infinitamente diversas contrárias e diversificadas, tornando o trabalho com gêneros textuais enriquecedor e dinâmico na sua concepção, viabilizando ao mediador trazer para a sala de aula vários discursos vigentes em diferentes esferas sociais.

A exemplo destas possibilidades, torna-se interessante trazer para o ensino-aprendizagem as experiências discursivas vivenciadas pelos aprendizes no seu dia a dia, através das mídias, redes sociais e interações virtuais, dando a estas práticas um novo enfoque, "*pensando fora da caixa*" ao abordar linguagem.

É imprescindível ressaltar que considerando a cultura como o universo no qual se constitui a linguagem, sob todas as suas modalidades. Conforme Iann (*apud* Valente, 2000, p. 13), não há como desvencilhar deste projeto, questões históricas e culturais que permeiam a linguagem, suas manifestações e sua compreensão, sendo que é nosso objetivo valorizar o aprendiz e sua construção de conhecimento a partir da sua leitura de mundo, impregnada de todas as suas vivências. Por isso a escolha do cordel em inglês como linguagem alternativa para apresentar conteúdos de forma diferente, pelo fato desse tipo de literatura carregar uma grande herança cultural de diversos povos e estar ligado à linguagem e memória afetiva de diversos grupos sociais.

O presente protótipo deseja ter o enfoque na literatura de cordel e sua adaptação para o ensino de língua inglesa, crendo encontrar nela uma possibilidade de despertarmos através deste gênero, a curiosidade interpretativa, associando verbal (poema, versos e rima) e não verbal (imagens,

indagação, curiosidade, sentimento e desejo), instigando o aprendiz para que possa entrar em contato com gêneros que podem parecer regionais, mas que no fundo servem para fazermos a leitura de nós mesmos enquanto cidadãos do mundo, sem preconceitos linguísticos, trazendo a consciência de que quanto mais diversidade melhor (SANTOS, 2014). Neste sentido, Araújo adverte que:

> Ao se articular à educação, o cordel, por tratar de conteúdos culturais e de aprendizagem, pode enriquecer o ato educativo, nas situações de ensino aprendizagem, ampliando a compreensão sociocultural, por parte do educando. (ARAÚJO, 2007, p. 17).

A literatura de cordel enquanto gênero textual e literário, não produz ideologias de centros hegemônicos; nele se mostra "*vários Brasis*", através de um viés social, onde coexistem distintas vivências coletivas. Essa literatura reflete o contraste entre o geral e o particular, expressando elementos sociais diversos e misturados. Trata-se de uma relação em um mundo de diversidades, onde cultura popular, de elite e outras culturas se misturam e se interagem de forma dinâmica e constante.

> À própria cultura popular e ao povo cabe reinventar, recriar e ressignificar o seu saber e o seu saber fazer. Revelar a todos que seu universo vai além da conservação, preservação ou resgate, tampouco pré-moderna e atrasada. (NEPOMUCENO, 2005, p. 31).

De acordo com Candido (2000), o artista sob o impulso de uma necessidade interior, orienta sua produção segundo padrões de sua época.

O cordelista fala por si e em nome da sociedade, seus versos abrangem questões que demandam da sociedade, do imaginário, da memória, da cultura do sertão e da cidade, tendo a linguagem como manifestação cultural, econômica, política, ideológica, despertando criticidade no sujeito.

> Para florescer o leitor crítico, é preciso alçar a literatura à condição de instrumento de conscientização capaz de aguçar a criticidade do aprendiz, habilitando-o a compreender as contradições existentes na sociedade. (LIMA,1995, p.107).

Acreditamos que o uso da literatura de cordel associada a imagens sequenciadas em sala de aula, vem ao encontro das propostas de um contexto ideal para o ensino-aprendizagem de LIC, colaborando com a construção de uma consciência cultural individual e coletiva, trazendo um novo frescor para propostas didáticas que visam orientar este processo sob um prisma social, histórico e cultural diverso, impregnado de pluralismo, tornando o aprendizado mais motivador, prazeroso e efetivo através de uma infusão entre ensino de língua inglesa para crianças, afetividade, motivação, cultura popular e aproximação.

> As culturas populares revelam-se, na análise, nem inteiramente dependentes, nem inteiramente autônomas, nem pura imitação, nem pura criação. Por isso elas confirmam que toda cultura particular é uma reunião de elementos originais e importados, de invenções próprias e de empréstimos. (CUCHE, 1999, p. 149).

Em uma era multicultural em nível global, onde a hiperdiversidade está presente em todos os aspectos da vida humana, assim como nas linguagens que permeiam as interações sociais, uma adaptação da literatura de cordel para a língua inglesa configura o cunho híbrido das culturas e línguas que se entrelaçam, dando vida a novas formas de interação, de ensino, de comunicação e formas novas de ver, de pensar, de agir, de viver e de ser.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA

A metodologia configurada em forma de protótipo didático é pautada no ensino de LIC usando uma adaptação de literatura de cordel, com o objetivo de motivar, aproximar e despertar afetividade no aprendiz.

3.1 PRODUTO EDUCACIONAL

Tema/Conteúdo: o ensino de LIC por meio da adaptação da literatura de cordel como procedimento didático, motivador, aproximador e afetivo.

Objetivos propostos

Ao final da proposta, esperamos que os aprendizes sejam capazes de:

- Criar educativo diverso e multicultural, conscientizando-se de suas responsabilidades sociais como mediador.
- Despertar nos aprendizes sua imaginação criativa através da emoção, tecendo interação para que os aprendizes encontrem sentido para os textos verbais e não verbais, dando vida aos personagens e tornando o aprendizado de línguas mais significativo e prazeroso.

Público alvo: alunos do 5º ano do ensino fundamental, entre 9 e 11 anos.

Duração: 12 aulas de 55 minutos cada.

Materiais: livros de poesia de cordel em português, projetor multimídia, lousa, pen drive com músicas do projeto, slides, atividade impressas, gravuras impressas, material para confecção do cordel.

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aula 1:

1 – Para motivá-los *(warm up activity):* Jogo de cartas em inglês contendo vocabulário com imagem e escrita com rimas em língua inglesa. O mediador checa o conhecimento de vocabulário dos alunos fazendo perguntas, trabalha o vocabulário e a pronúncia com os alunos se necessário e os indaga sobre o que é rima e o que rima nas cartas; indaga quais seriam outras possíveis palavras que rimariam com aquelas apresentadas, divide a sala em pequenos grupos e monitora-os durante o jogo.

2 – Tempestade de ideias (*brainstorm*): O mediador indaga os alunos na língua materna, sobre o que lhes vêm à cabeça quando lhes fala a palavra **cordel** e os indaga mais para sondar o que eles sabem sobre o assunto, valorizando seus conhecimentos prévios.
3 **–** O mediador mostra alguns livros de cordel em português. Divide a turma em grupo e pede que cada grupo leia o seu cordel, discuta entre si e depois compartilhe com o restante da turma a compreensão sobre o cordel do seu grupo. Aproveita e faz várias perguntas problematizando o tema em questão com o propósito refletir.

Aula 2:
1 – Para motivá-los (*warm up activity): Tongue twister* (trava-línguas). O mediador apresenta em *slide* um poema de cordel em português e indaga os aprendizes sobre as características da poesia de cordel.
2 – Todas as colocações importantes dos alunos são anotadas no quadro pelo mediador.
3 – O mediador apresenta a História em Cordel da Literatura de Cordel do poeta, músico e cordelista Josivaldo Constantino dos Santos (Apêndice1) e faz observações com a turma de regras básicas para a composição de um cordel.
4 – Os aprendizes são questionados se seria possível criar um cordel em inglês e por que. Os alunos discutem em pares e o professor pergunta aos alunos suas opiniões trabalhando autonomia e valorizando a fala dos alunos.
5 – Jogo de rimas: a turma, dividida em dois grupos, reveza em mímicas de palavras aprendidas na aula anterior e os colegas adivinham qual palavra rimaria com aquela da mímica. Ganha o grupo que conseguir mais acertos.

Aula 3:
1 – Para motivá-los *(warm up activity):* música Yellow submarine (Apêndice 2). O professor escreve na lousa várias palavras contidas na música, toca a música e um representante de cada grupo, marca as palavras ouvidas na música. Os componentes dos grupos podem ajudar. O grupo que marcar mais palavras ouvidas corretamente, vence o jogo.
2 – O mediador apresenta a primeira estrofe (anexo 1S) do poema de cordel em inglês, intitulado: *In a Yellow Submarine*. Primeiramente, ele mostra frases separadas, juntamente com imagens em *slide*, e faz a compreensão do vocabulário com os alunos através de indagações.
3 – É trabalhada a parte estrutural do poema de cordel: *which,* O mediador dá outros exemplos para que o aluno veja a estrutura em diferentes contextos. O mediador explica a diferença entre *What* e *Which.*
4 **–** Os alunos fazem atividade oral em pares com *which* para praticarem a estrutura. Cada aluno recebe duas gravuras, por exemplo: dois carros, duas frutas, dois super-heróis. O mediador trabalha previamente o vocabulário. Cada dupla tem que se perguntar: *Which /fruit/super-hero do you prefer?* (de acordo com as gravuras).
5 – Exercício escrito para ser feito em casa contendo a estrutura *Which* e *What.*

Aula 4:

1 – Para motivá-los *(warm up activity)* Brincadeira: *Pass the bit around the room.* Brincadeira rítmica onde é feita uma grande roda e cada aluno fala uma sílaba das palavras da frase seguindo o ritmo e o mediador vai pedindo aos poucos para que os aprendizes substituam determinadas sílabas por determinados comandos como: no lugar da palavra *pass*, bata duas palmas; no lugar da palavra bit, bata o pé direito, e assim por diante. Quem erra sai da brincadeira e ajuda nos comandos.

2 – Trabalhando a estrutura do poema de cordel: Posse usando o caso genitivo: O mediador recolhe alguns materiais escolares dos alunos e começa explicando e mostrando o objeto e dizendo: *This is Mariana`s eraser, This is Lucas`s pencil*, explicando as regras. O mediador trabalha as formas afirmativa e interrogativa da estrutura.

3 – Atividade oral: O professor pede para que todos coloquem suas mochilas no centro da sala e os alunos precisam adivinhar, ao pegar as mochilas perguntam aos colegas: *Is this Julia`s backpack?* ...

4 – Atividade escrita para consolidar a estrutura do genitivo.

Aula 5:

1 – Para motivá-los – (*warm up activity) Rhyme dictation*: Ditado de rimas. O mediador dita as palavras em inglês uma a uma e dá um tempo aos aprendizes para encontrarem uma ou mais palavras em inglês que rimem.

2 – Trabalhando a estrutura *could*-possibilidades.

3 – Despertando o imaginário dos aprendizes, o mediador mostra-lhes a gravura de um submarino e pergunta o que eles poderiam fazer se encontrassem um submarino. O mediador problematiza as respostas.

4 – O mediador mostra um *slide* com vários verbos e complementos e trabalha seus significados com os alunos. Exemplo: *Travel around the world, go home, spy other countries, see under the sea, be a famous person* e pede aos alunos que sugiram outras ações verbais que poderiam ser feitas na possibilidade de encontrarem um submarino. O mediador ajuda os alunos com a construção do vocabulário.

5 – O professor convida os alunos a construírem sentenças com a estrutura *could* para falar de possibilidades usando os verbos aprendidos ou outros da escolha e conhecimento.

6 – O mediador perpassa pela problematização da possibilidade de se encontrar um submarino e o que fazer com ele para os níveis individual, coletivo e social, mediando a reflexão.

Aula 6:

1 – Para motivá-los *(warm up activity): spelling game*- soletrando. O mediador revisa a pronúncia do alfabeto antes de fazer a atividade. A turma é dividida em dois grupos e a cada rodada um aluno do grupo soletra uma palavra estudada no cordel em inglês para o seu grupo adivinhar que palavra é.

2 – O mediador trabalha o vocabulário da segunda estrofe (Anexo S2) do cordel em inglês, frase por frase, mostrando as imagens.

3 – O mediador problematiza a pergunta do cordel que está na primeira e segunda linha da segunda

estrofe: O que é mais importante, dinheiro, amor ou fama? trabalhado a reflexão com os alunos.
4 – O mediador coloca um *slide* com alguns adjetivos de poucas sílabas como: deep, big, small etc, e trabalha o significado desses adjetivos. Após, faz o uso deles contextualizando-os e explica como transformá-los em superlativos. O mediador trabalha a estrutura com adjetivos longos também, dando exemplos.
5 – O mediador mostra algumas imagens, sendo que uma delas se sobressai entre as outras, apresenta um adjetivo que poderá ser usado na forma superlativa e os aprendizes formam sentenças.

Aula 7:
1 – Para motivá-los (*warm up activity*) *Song: Sesame Street: Bruno Mars: Don't give up.* Os alunos assistem ao vídeo da música (Apêndice 3). Apresentação de estrutura gramatical presente no cordel em inglês (*simple present*).
2 – O mediador entrega um pequeno papel a cada aprendiz com um nome e gravura de uma fruta ou vegetal e pede ao aluno que desenhe uma carinha feliz se gostar da fruta ou vegetal e uma carinha triste se não gostar, pedindo que cada um escreva seu nome. O mediador recolhe os papéis e escreve no quadro os nomes dos alunos completando: *Amanda likes..., Pedro doesn`t*, e assim por diante.
3 – O mediador faz uma lista no quadro de coisas que a turma gosta, enfatizando os diferentes sujeitos e relacionando-os ao verbo, exemplo: *I like lettuce, She/He/Amanda/Pedro likes tomato, We/Amanda and I like ice-cream...* O mediador faz uma lista dos *dislikes* da turma enfatizando as estruturas *doesn`t and don`t.*
4 – Atividade escrita: O mediador pergunta aos alunos se eles se lembram do que os colegas gostam ou não e pede a eles para escreverem sentenças sobre o gosto dos colegas usando a estrutura aprendida.

Aula 8:
1 – Para motivá-los (*warm up activity) Song/listening activity*: Atividade auditiva *Sesame Street: Bruno Mars: Don't give* up (Apêndice 4) Trabalhando a estrutura gramatical presente no cordel em inglês (*simple present*)
2 – Os alunos escutam a música e fazem a atividade do anexo. O mediador trabalha as partes do corpo que estão presentes na música, e pede aos alunos para ouvirem novamente a música e circular as partes do corpo que ouvirem.
3 – O mediador propõe aos aprendizes fazerem uma lista contendo grupos de três palavras que rimam entre si. Passa nas carteiras ajudando os alunos com o vocabulário e os alunos também podem usar seus dicionários.
4 – Os alunos começam a criar seu cordel em inglês.

Aula 9:
1 – Para motivá-los (*warm up activity) Game: TIC TAC TOE*. O mediador desenha o jogo da velha no quadro e escreve palavras dentro dos quadros. A sala é dividida em 2 times e cada grupo no seu turno, irá dizer uma palavra que rime com a que está dentro do quadro e tentará fazer uma sentença.

Todo o time poderá participar na construção da sentença.
2 – Os aprendizes prosseguem na produção do cordel com a ajuda do mediador.

Aula 10:
1 – Para motivá-los (*warm up activity) Game: TIC TAC TOE*. O mediador pede para a dupla de aprendizes desenhar um jogo da velha no caderno e escrever os verbos da lousa em cada espaço. Cada jogador da dupla precisa formar sentenças com os verbos do jogo. O mediador irá nas carteiras para ajudar quando necessário.
2 – Os aprendizes finalizam o cordel com a ajuda do mediador.
3 – Os aprendizes começam a ilustração das frases do cordel.

Aula 11:
1 – Para motivá-los *(warm up activity) Guess Game*: jogo de adivinhação. O mediador chama alguns alunos e lhes mostra papéis com nomes do vocabulário aprendido nas prévias aulas. O aluno desenha o que leu no papel e os colegas têm que adivinhar qual é a palavra em inglês.
2 – Os alunos terminam a ilustração do cordel.

Aula 12:
1 – Os alunos expõem seus cordéis em varal em um ambiente comum da escola. Alunos e pessoal da escola são convidados para conhecerem o trabalho da turma.
2 – Os alunos serão convidados a musicar seu cordel e apresentar para a escola ou a comunidade, caso queiram.

3.3 PROCESSOS AVALIATIVOS

Avaliação participativa durante as atividades orais, auditivas, de leitura e escrita nas aulas.

Avaliação final – avaliação da produção do cordel em inglês pelos aprendizes e ilustração do mesmo.

3.4 PRODUTO A SER GERADO

Ao final do projeto, os aprendizes deverão produzir um cordel em inglês, ilustrá-lo usando sua criatividade e expô-lo, sendo convidados a musicá-lo e apresentá-lo para a escola ou a comunidade, caso queiram.

ANEXOS E APÊNDICES

História do cordel da literatura de cordel, cordel em inglês, cordéis em inglês representados em fotos/slides, cordéis extras em inglês, letras de músicas trabalhadas em sala de aula, atividade com música.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que este protótipo seja aplicável para a faixa etária proposta, preenchendo todos os requisitos propostos no título: motivando os alunos, aproximando-os do mediador, gerando autoconfiança e desejo de aprender, despertando as emoções dos aprendizes para que vivam uma experiência agradável durante as aulas, guardando em suas memórias afetivas, boas lembranças do aprendizado, desejando partir dessas aulas e para um processo de aprendizagem de línguas de forma contínua.

Também se espera que o aprendiz tenha despertado para uma reflexão crítica de tudo que o cerca, sabendo que ele pode ser o agente transformador a partir das indagações e problematizações dos textos que a vida lhe apresenta, tornando-se cidadão crítico e participativo na sociedade em que vive e no atual mundo globalizado.

Espera-se que o aprendiz melhore seu vocabulário e suas habilidades da língua inglesa como: falar, ouvir, ler e escrever. Adicionando, também espera-se que, depois desta proposta, o aprendiz possa olhar as diferentes manifestações culturais com respeito e admiração, tendo a consciência que a diversidade sempre agrega valores à cultura, à história e à sociedade como um todo, crendo que o projeto da produção de cordel em inglês também é um exemplo do pluralismo cultural, e que ele, aprendiz, é capaz de escrever cordel e também sua própria história, nas páginas diárias da sua caminhada de estudante e cidadão do universo.

5 CONCLUSÃO

Ao iniciarmos este protótipo imaginamos que seria difícil criar uma ponte entre língua inglesa e cordel, pensando que estaríamos lidando com universos completamente distintos, se tratando de cultura. Porém, ao concluí-lo, percebemos o poder e a afirmação da linguagem e vimos que as culturas se entrelaçam e podem estar muito mais próximas umas das outras do que imaginamos e que com o mundo globalizado as fronteiras caíram e assim também precisam cair os preconceitos arraigados e incoerentes que, infelizmente, ainda permeiam nossa sociedade.

É preciso compreender que língua, cultura, história e sociedade não se separam e que quanto mais diversidade, mais “riqueza linguística”, que quanto mais tabus quebrarmos, melhor será nosso futuro da educação, da aquisição de uma segunda língua, mais espaço criaremos na política e nos meios educacionais para inserirmos e ensinarmos, não só a língua inglesa ou outra língua pela língua, mas fazer da língua instrumento de poder, de manifestação do individual, do coletivo e do social, deixando o legado aos nossos alunos, de que é preciso construir novos conceitos, de que, mais que aprender uma língua, é preciso saber transitar por ela em todos os meios possíveis que ela possa lhe dar acesso, lendo criticamente cada paradigma construído até então, e reconstruindo essas leituras de mundo de uma forma mais diversa, mais ampla, mais humana e mais bela.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar.** Campinas, SP: Papirus, 2000.
BRIGS, D. C. **A a https://unemat.br/site/ed/procedimentosuto-estima do seu filho.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Queiroz, 2000.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. 2. ed. São Paulo: Mediação, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALVÃO, I. **Henri Wallon:** Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GODOY, E. A. de. Educação, afetividade e moral. **Revista de Educação e Ensino.** Bragança Paulista, v. 2 n. 1 jan/jun, 1997.

LIMA, A. de. Literatura em crise na vida e na escola. In: **Investigações.** Linguística e Teoria Literária. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, UFPE. v. 5, p. 101-109, 1995.

NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **O jeito nordestino de ser globalizado.** 2005. 193 f. Tese Doutorado em Ciências Sociais. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tedesimplificado//tde_busca/Arquivo.php?codArquivo=149> Acesso em: 10 de março de 2020.

SANTOS, J. C. dos. **A Cultura do medo no cotidiano da escola:** afetos, acolhimentos, violências, sofrimentos como manifestações de um querer-viver societal. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre-RS, 2014.

SILVA, S. P. da.; ARCANJO J. G. A Literatura de Cordel e ensino de ciências: uma linguagem alternativa na promoção da reflexão socioambiental. **Revista Virtual Partes.** Disponível em: http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3932234. Acesso em: 10 mar. 2020.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999)

VALENTE, A. (org.). **Aulas de português:** perspectivas inovadoras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

APÊNDICES

Apêndice 1: aula 2

HISTÓRIA EM CORDEL DA LITERATURA DE CORDEL

Pelo século dezesseis,
Época do renascimento,
Surge um gênero literário,
Próprio ao divertimento,
Veio em folheto impresso,
Era a arte do momento.

Em Portugal, os folhetos,
Feitos em rústico papel,
Estavam, sempre a venda,
Ao relento, à luz do céu,
E ficavam pendurados,
Em barbante ou cordel.

Por onde passava gente,
O cordel estava lá,
Nas ruas, em frentes às lojas,
No mercado popular,
Narrando a vida diária,
Era fácil de encontrar!

Duzentos anos depois,
Chega ao Brasil o cordel,
Expandiu-se no Nordeste,
Os folhetos de papel,
Pois encontrou terra fértil,
No nordestino fiel.

Os portugueses trouxeram,
De muito longe, do além mar!
Essa arte do cordel,
Que é a arte de rimar,
E no Brasil transformou-se
Em cultura popular.

Pendurados em cordel,
Cada um com um prendedor,
Em malas, ou sobre lonas,
Não importa onde for,
Os folhetos são vendidos,
Por um baixíssimo valor!

Os folhetos são vendidos,
Pelos seus próprios autores,
Que recitam em alta voz,
Suas vidas, suas dores,
Ou tocando na viola,
Suas mágoas, seus amores!

Seca, política, cangaço,
Milagres, encantamento,
Heroísmo, traição,
Disputa, briga e lamento,
Datas, personalidades,
Ou qualquer tema do momento.

Tudo o que o poeta pensa,
Sente, ou o que vai fazer,
Ele expressa em seus versos,
Para o povo conhecer,
Ele transforma em rima,
Sua arte de viver.

O humor é um componente,
Dessa bela literatura,
Nela a vida transparece,
De uma maneira pura,
Sai do íntimo do poeta,
Que expressa a sua cultura.

A arte da xilogravura,
No cordel está presente,
Ilustrando a poesia,
Tornando-a mais atraente,
Fazendo a obra bonita,
Com um visual diferente!

É talhada na madeira,
A gravura, que beleza!
Depois vai para o papel,
Bela arte! Com certeza!
A xilogravura veio,
Lá da cultura chinesa.
Foi também os portugueses,
Que a trouxeram ao Brasil,
E ensinaram aos índios,
E depois se expandiu,
E da cultura do povo,
Ela nunca mais saiu.

Os autores de cordel,
Cordelistas são chamados,
Porém quando cantam os versos,
De viola, acompanhados,
São chamados repentistas,
Pois é chamado “repente”,
Quando os versos são cantados.

Estrofe de quatro versos,
Quadra, ela é chamada,
No início, era forte,
Hoje não é mais usada,
Está em outros estilos,
Do cordel foi dispensada.

Exemplos de quadra:
1oex: Eis um exemplo de quadra, A1
Que agora vou rimar, B2
É nessa mesma estrofe, C3
Que o exemplo eu vou dar. B4

2o ex: A Professora Silvana, A1
Tem muita educação, B2
Trabalha toda semana, A3
Com amor no coração. B4

3o ex: Os alunos dessa sala, A1
Gostam de estudar bastante, B2
Acho muito interessante, B3
Que aqui, quase ninguém fala. A4

A sextilha é de seis versos, A1
Essa é a mais conhecida, B2
Usada nas cantorias, C3
Por todos muito aplaudida, B4
O exemplo é essa estrofe, D5
Que não será esquecida. B6

Septilha é de sete versos, A1
Setena, de sete em sete, B2
E não é fácil fazê-la, C3
Só pra alguns, isso compete, B4
Quem não domina a rima, D5
Logo, logo desanima, D6
E com ela não se mete. B7

A estrofe de **oitava,**
Recitada com emoção,
Também ao som da viola,
Não é pra qualquer um não,
Sempre tem que terminar,
Nos oito pés a quadrão.

Exemplos de oitava
Os meninos dessa escola, A1
No recreio jogam bola, A2
E na prova ninguém cola, A3
Todos têm educação, B4
E sentem no coração, B5
O prazer de estudar, C6
Parabéns eu vou lhes dar, C7
Nos oito pés a quadrão. B8
As meninas, que beleza! A1
Todas lindas com certeza, A2
Cada uma é uma princesa, A3
Que arrebata coração! B4
Estudam com devoção, B5
E delas ninguém reclama, C6
O sucesso por elas chama, C7
Nos oito pés a quadrão. B8

Tem estrofe de dez versos,
Décima ela é chamada,
Mas só se usa nos motes,
Quando a peleja é pesada,
Em disputa com dez versos,
A briga é avantajada.

Exemplos de décima:
MOTE: No fim do ano você me paga a raiva que durante o ano todo cometeu.

Vou te dizer agora meu amigo, A1
E não se finja de desavisado, B
E comigo não fique magoado, B
Pois se me ouvir, não vai correr perigo, A
Se prepare do pé, ao umbigo, A
E lembre o dia em que você nasceu, C
Pois depois o culpado não sou eu, C
Por ter que te mandar à fava, D
No fim do ano, você me paga a raiva, D
Que durante o ano todo cometeu. C

Vou te dar nota baixa numa prova, A1
Pois comigo você não estudou, B2
Durante o ano inteiro bagunçou, B3

E vivia nos amigos dando sova, A4
Dizia a todos que nunca reprova, A5
E professor nenhum te mereceu, C6
Professora Adriana entristeceu, C7
Com sua boca suja que não lava, D8
No fim do ano você paga a raiva, D9
Que durante o ano todo cometeu. C10

Tem martelo agalopado,
Gabinete e galope à beira do mar,
Só estrofes com dez versos,
Complicado de rimar,
Só com muita inspiração,
Treino e dedicação,
É possível encarar!

Enfim o cordel é belo,
É uma arte popular, com ele se vai ao céu,
Também ao fundo do mar,
Na arte da poesia,
Seja noite ou seja dia,
Sempre é hora de rimar!

APÊNDICE 2: AULA 3 (1ª ESTROFE)

In a Yellow submarine

Which color do you prefer:
Blue, yellow or green?
Blue are the sky and heaven
Yellow is the Beatles`s submarine
In which we could take a journey
diving into your green eyes
In my deepest ocean dream

APÊNDICE 2: AULA 3 (SEGUNDA ESTROFE)

Which is the most important:
money, love or fame?
Money doesn`t last forever
Fame is an illusion, my friend
And true love?
It`s life and fulfills inside
is complete and never ends *(Darcília L. Lebron Vargas)*

APÊNDICE 3: *LETRA DA MÚSICA DA AULA 3*

Yellow Submarine (The Beatles)
In the town where I was born
Lived a man who sailed to sea
And he told us of his life
In the land of submarines
So we sailed up to the sun
'Til we found a sea of green
And we lived beneath the waves
In our yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
And our friends are all aboard
Many more of them live next door
And the band begins to play
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
(Full speed ahead Mr. Parker, full speed ahead
Full speed ahead it is, Sergeant
Action station, action station
Aye, aye, sir, fire
Captain, captain)
As we live a life of ease
Everyone…

APÊNDICE 4: *LETRA DA MÚSICA DA AULA 7*

Don't Give Up (Bruno Mars, Sesame Street)

When you wanna do something that's new
And it seems really, really hard to do
You feel like quitting, you feel you're through
Well I have some advice for you
Don't give up
Keep on tryin'
You're gonna make it
I ain't lyin'
Don't give up, don't ever quit
Try and try and you can do it
Don't give up, yeah
If you want to catch a ball
But you're havin' no luck at all
The ball hits your head, it hits your nose
It hits your belly, your chin and toes

Well, try and try and try again
Keep on trying until the end
You put your hands out in the air
You'll catch the ball
Yes this I swear
Don't give up
Keep on going
You're on a boat,
So keep on rowing
Don't give up, don't ever stop
Try and try and you'll come out on top
Don't give up
You got yourself rollerskates
You put them on
And…

OUTRAS POSSIBILIDADES DE CORDEL EM INGLÊS PARA SALA DE AULA:

Take care
Remember my dear one
To take of you too
Because you are so precious
On Earth there is just one like you
Respect yourself and the others
Doing the best you can
`cause you receive back what you do

The law of the universe is clear
You saw what you have planted
So lets start planting good seeds
Preparing our own land
To grow and produce fruits
To feed ourself and others
One hand holding other hands (Darcília L. Lebron Vargas)

Thanksgiving
Thanks nature for all you`ve done
Giving more than I deserve
Food, nourishment and air
And With much more you improve
Our lives in your hands
You hold with patience and care
You are a trully bless from above (Darcília L. Lebron Vargas)

God`s Hand
There is a nest full of love
In the branch of God`s hand
It lasts forever and ever
It actually has no end
Life that goes and comes
Like a humminbird flying
Soft, kind, gentle, on the endless land (Darcília L. Lebron Vargas)

Candy floss
Look at that kite
It flies hight and hight
It will touch the clouds
To check why they are so White
To try the taste of it
Maybe it`s like candy floss
In the kids`mouth melting light (Darcília L. Lebron Vargas)

Hometown
Pablo and Tito live in Rio
The slam is their hometown
Surviving violence and bullets
From their childhood to now
The hope stills on their heart
Trying to forget the past
Trying to build another final (Darcília L. Lebron Vargas)

O JOGO ROLETA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADES DE USO COM AUXÍLIO DO CELULAR

Lucimar Maria Ramos GUTJAHR
Juliana Freitag SCHWEIKART

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é apresentar um relato de experiência com reflexões sobre o uso da tecnologia como mediadora na aprendizagem da língua inglesa para crianças e suas contribuições no interesse destas para aprender, tendo em vista que o ensino de línguas para crianças no Brasil tem sido considerado de grande relevância para seu desenvolvimento (BRITO, 1999; MCKAY, 2002). Buscamos inicialmente por propostas em que pudéssemos observar como a criança reage/interage e mostrar como, por vezes, uma única ferramenta pode se desdobrar e proporcionar diferentes atividades e abordagens e estas podem colaborar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa (doravante LI).

Como mãe de uma criança em fase de aprendizado de LI no ensino fundamental I, formada em Letras e em busca de continuar a formação na área das linguagens, a primeira autora deste texto percebeu o quanto é importante o planejamento das aulas, materiais diversos e a participação ativa da criança também nesse momento, bem como no processo de ensino e aprendizagem, como protagonista do seu aprendizado e, como é preciso estar sempre atento aos seus conhecimentos, curiosidades para saber explorar as potencialidades que ela já possui.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é auxiliar no processo de ensinar a LI de maneira prática, com recursos de fácil utilização para uma aprendizagem diferenciada e significativa da língua, e ainda, desenvolverem atividades que sejam divertidas e despertem o interesse para que a criança consiga interagir brincando e ao mesmo tempo aprendendo.

A organização desse texto se dá da seguinte forma: inicialmente apresentamos o arcabouço teórico que embasa a proposta desenvolvida; na sequência a metodologia que guia o processo de elaboração, bem como a experiência que dá suporte para as decisões da proposta pedagógica; e, posteriormente, a proposta pedagógica em si. Encerramos com nossas expectativas e considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O jogo é uma atividade com potencial lúdico que pode ser trabalhado por professores em sala de aula, ou mesmo fora dela com auxílio da tecnologia, pois ele estimula as várias inteligências, permitindo que o aluno se envolva em tudo que esteja realizando de forma significativa. O educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas, além de propiciar situações em que haja uma interação maior entre os alunos e o professor numa aula diferente e criativa, sem ser rotineira (LISBOA, 2016).

São vários os autores que relatam a importância do lúdico e do uso dos jogos em atividades didáticas. Huizinga (2000, p. 7), por exemplo, afirma que “por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras.” Para o autor, a ordem das palavras pode criar ideias novas ou transmitir informações diferentes, e essa organização também é um jogo, ao brincarmos com a mudança de sentidos que a alteração da ordem das palavras pode proporcionar, isso também é lúdico.

O jogo sempre esteve unido à vida e cultura dos povos, a sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à literatura, às artes, à poesia, à música, à dança, aos costumes, e até mesmo à guerra. Ele sempre propiciou o vínculo entre os povos e a comunicação entre os seres humanos, sendo, portanto, uma prática cultural (ORTIZ, 2005).

Antunes (2003) entende jogo como sendo toda e qualquer atividade que impõe desafios, seja, por exemplo, um jogar com as palavras através de uma conversa, de uma pergunta, de um olhar, enfim, desde que o outro esteja estimulado.

Os jogos precisam ser rigorosamente estudados e analisados para serem de fato eficientes, precisam de experimentação e pesquisa, e que estejam devidamente associados aos conteúdos e aos objetivos dentro da aprendizagem. Podem até partir de materiais que o professor tenha disponível em sala, porém precisam atentar para a forma como devem ser trabalhados. É muito importante a criatividade, vontade, seriedade para que a atividade seja conduzida da melhor maneira possível.
Macedo (2000) é bem claro ao afirmar que a proposta de um trabalho com jogos não pode ser entendida como um receituário de bolo, que deva ser seguido fielmente por quem o utiliza. O autor, assim como a maioria dos estudiosos na área, não só acredita como pode comprovar, no decorrer de sua prática com jogos que:

> [...] qualquer jogo pode ser utilizado quando o objetivo é propor atividades que favorecem a aquisição de conhecimento. A questão não é o material, mas no modo como ele é explorado. Pode-se dizer, portanto, que serve qualquer jogo, mas não de qualquer jeito. (MACEDO, 2000, p. 24).

Esses autores afirmam a relevante contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento da criança e a formação humana nos seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético, visto que expressam a forma pela qual uma criança reflete, organiza, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira.

Embasado em todos esses conceitos a proposta desse texto é expor um trabalho que possa ser modificado, adaptado, à prática pedagógica, de acordo com as necessidades de cada professor, e que os jogos sejam sobretudo transformados em material de estudo e ensino, bem como aprendizagem e produção de conhecimento.

Na sequência, apresentamos os aspectos metodológicos do trabalho e como foi o desenvolvimento da atividade com uma criança e seus resultados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E DA EXPERIÊNCIA COM JOGOS

3.1 DO EMBASAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo é representado aqui como um relato de experiência pela razão de não ter sido efetivado em uma sala de aula no formato tradicional, mas sim desenvolvido com uma só criança, porém explora as potencialidades criativas e de protagonismo da mesma. Esta pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa de pesquisa. Godoy (1995, p. 21), que considera que esta abordagem "enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques", assim, optamos por esta forma de apresentação da pesquisa.

O sujeito desse estudo trata-se de uma criança de 9 anos, Elisa, filha da primeira autora. A escolha se deu a partir de uma atividade de uma disciplina do curso de especialização, e queremos compartilhar os resultados dessa experiência neste texto. Esperamos contribuir com a prática de profissionais da área, ou mesmo, com pais interessados em vivenciar o processo de desenvolvimento junto com seus filhos.

Elisa estuda no quarto ano de uma escola pública municipal e é a primeira vez que tem a disciplina de língua inglesa em seu currículo, ou seja, a escola está apresentando essa língua adicional às crianças. Outro contato que ela tem com o inglês é em casa, por meio de jogos ou algumas palavras que a mãe estimula falar, devido a formação em Letras.

A interação com a criança teve duração de 2 horas, considerando somente a ação de jogar, se acrescentarmos a preparação o tempo se estende para 3 horas. Os dados foram coletados por meio de observação participante e em seguida foi elaborado um relatório com descrição de todo o processo e ações e reações da criança pesquisada, bem como da conduta da pesquisadora. Também foram tiradas fotos para registro de imagem.

A seguir, é apresentada a experiência do processo de elaboração dos jogos e da interação com a participante.

3.2 DA EXPERIÊNCIA COM O JOGO E O CELULAR

Cada vez mais tem se falado das vantagens de se aprender línguas enquanto criança (ROCHA, 2009; SANTOS, 2010a; TONELLI, 2012, entre outros), quais ferramentas podem ser utilizadas no ensino da língua, tentando promover o interesse em aprender. Para que esse aprendizado ocorra com sucesso, alguns cuidados devem ser levados em consideração no momento do planejamento e aplicação das aulas, para isso é essencial que sejam atividades e experiências atrativas para a criança, relacionando essas práticas com o interesse em aprender a língua inglesa.

A esse respeito, Cameron (2003, p. 107) acrescenta que, a criança "busca o sentido em como a língua é usada na ação, na interação e com uma intenção, ou propósito real, e não com um sistema externo, constituído de formas linguísticas abstratas". Sobre a afirmação da autora, relembramos que a participante da pesquisa, Elisa, como já mencionado anteriormente, tem contato com a língua

inglesa em casa, porém pouco, e na escola, passou a ter a disciplina de LI este ano, mas domina naturalmente muito bem os aparatos tecnológicos.

A esse respeito, da facilidade natural da criança de manusear a aparelhos tecnológicos sem que ninguém a ensine, Prenski (2001) cunhou um termo, "nativos digitas", para representar uma nova geração que nasce imersa na tecnologia digital. Quanto aos que nasceram de gerações anterior a essa era digital, o autor denomina de "imigrantes digitais". Mas voltando ao contexto de Elisa, foi possível acompanhar sua desenvoltura e curiosidade, sem medo de arriscar a aprender mais da língua estrangeira, pois, por meio do jogo, as formas linguísticas, como indica Cameron (2003), deixaram de ser abstratas e passaram a ter uma intenção, um propósito de uso.

Como a proposta aqui é relatar o uso das tecnologias digitais, aproveitamos o tema jogos de outra disciplina, em que elaboramos uma "Roleta" A Elisa participou da aula da especialização em que a Roleta foi aplicada. A participação e a interação dela foi tanta que decidimos aproveitar o mesmo jogo, só que buscando envolver área da tecnologia.

Para isso pesquisamos e baixamos um aplicativo no celular com o mesmo tema "Roleta", e para que ela pudesse jogar foi preciso apresentar alguns conteúdos de LI novos a ela, como algumas perguntas/frases que seriam feitas após ela rolar a roleta, e o conteúdo no envelope para responder. No primeiro momento explicamos as frases oralmente, por exemplo:

What's in the envelope?
What is this animal?
What is the animal in the picture?
What is this color?

Ela conseguiu entender o significado e soletrar com certa dificuldade, o que nos pareceu normal, pois soletrar na LI era novidade para ela, mas a cada pergunta ela parava um pouco para refletir sobre a frase e então respondia. Na sequência, fomos para a organização do trabalho, em que foram feitas questões em tiras de papel para que ela ajudasse a organizar, colocar em ordem os envelopes, recortar as imagens e colocar dentro. O envolvimento dela foi muito grande nessa etapa.

Malaguzzi (1992, p. 19 *apud* FARIA, 2007, p. 278) afirma que há séculos as crianças esperam ter credibilidade. Credibilidade nos seus talentos, nas suas sensibilidades, nas suas inteligências criativas, no desejo de entender o mundo. É necessário que se entenda que isso que elas querem é demonstrar aquilo que sabem fazer.

Demonstram que se tem, pelo menos, tentado proporcionar tal credibilidade na medida em que as crianças têm sido posicionadas como curiosas, produtoras de cultura, como ativas nos processos de experimentação do mundo e como hábil na expressão dos seus sentimentos, pensamentos e emoções (MALAGUZZI, 1999). Na roleta, no primeiro momento fizemos cada fatia com várias cores os números de 1 a 8 em inglês, e envelopes com número de 1 a 8 em português da mesma cor, ao rolar a roleta ela falava o número que parou em inglês e indicava o mesmo número no envelope que estava em português, e abria o envelope para mostrar a imagem que estava dentro, e então fazíamos as perguntas: *What's in the envelop? What is this animal*? que respondia no seu tempo.

Figura 1 – Criança girando roleta no celular (esquerda) e os envelopes com as atividades 1 (direita).

Fonte: acervo da pesquisa

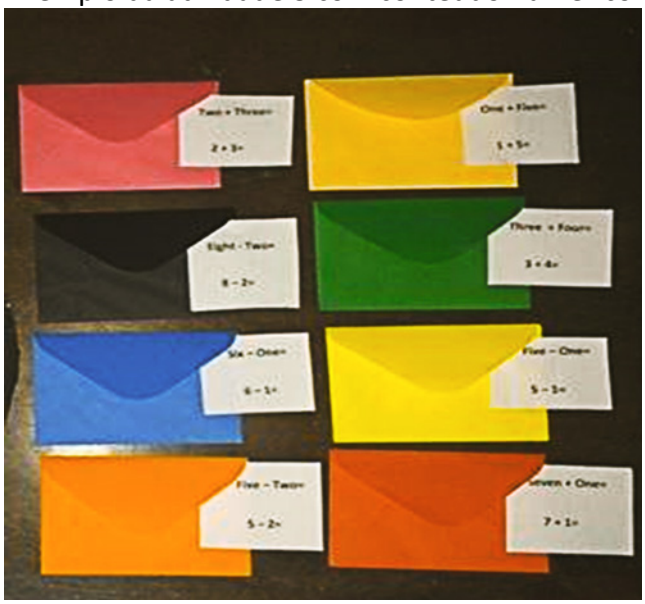
Em outra etapa na roleta tiramos os números escritos, deixamos só a cor das fatias, e a parte de envelopes coloridos de cores variadas. Ao girar a roleta ela deveria pegar o envelope da mesma cor em que a roleta parou, e responder à pergunta: *What is the color?*

Figura 2 – Criança girando a roleta ao celular e envelopes com a atividade 2.

Fonte: acervo da pesquisa

A roleta permitiu uma mobilização grande de conteúdos e interações. Por exemplo, outra opção era girar a roleta e na cor que parasse, pegar o envelope que correspondia a mesma cor, abrir e resolver as adições e subtrações em inglês, podendo estar em números e a criança ter que falar em inglês ou em forma de palavra e a criança ler e ainda resolver. Só depende da necessidade do professor e da sua criatividade!

Figura 3 – Exemplo da atividade 3 com conteúdo numérico em inglês.



Fonte: acervo da pesquisa

Ao final, conseguimos realizar com Elisa várias atividades e conteúdos com o mesmo jogo e, percebemos que quando ficava em uma mesma opção por algum momento ela se cansava.

Segundo Cameron (2001), as crianças tendem a se preocupar com seus próprios interesses e seu próprio mundo, sendo capazes de se concentrar por um período razoável de tempo se estiverem genuinamente interessadas, contudo, é pertinente pontuar que elas tendem a se cansar facilmente, perdendo, consequentemente, o interesse e a atenção, rapidamente.

Neste sentido, já tínhamos que mudar o conteúdo e perguntas e automaticamente o desafio, ou seja, o jogo Roleta era o mesmo, os desafios de uso da LI é que iam mudando.

No que se refere às habilidades de linguagem, segundo Cameron (2001, p. 18), a aprendizagem de língua estrangeira por crianças tem como elemento central a oralidade. A autora prossegue indicando que "para as crianças, a linguagem oral é o meio através do qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida". Assim sendo, a oralidade deixa de ser apenas um aspecto do ensino de língua estrangeira por crianças, passando a desempenhar um papel primário e mediador no desenvolvimento da aprendizagem dessa nova língua.

Consideramos o jogo aplicado muito prático e permite criar formas variadas de apresentar e usar a nova língua, pois em um só momento conseguimos desenvolver com três modelos de apresentação, conteúdos variados, podendo ser também trabalhado outros temas, como frutas, legumes, meses, estações do ano, enfim, dependerá da criatividade e tempo para relacionar o jogo com conteúdo que está sendo apresentado em sala de aula.

Temos acessibilidade a fontes inesgotáveis de assuntos para pesquisar, páginas educacionais, trabalhos publicados disponível na internet com várias ideias, entre outras possibilidades, contudo o professor precisa se inserir no mundo da tecnologia e usufruir desses benefícios, que podem proporcionar um conhecimento significativo para o estudante em prol do processo de ensino-aprendizagem.

É relevante destacar que as tecnologias educacionais podem sim servir de ferramenta extremamente útil para um novo processo, porém se faz necessário que haja um trabalho cuidadoso de preparação técnica e planejamento antecipado por parte do docente que pretenda utilizá-la.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Tema/conteúdo: A decisão desse tema partiu de um trabalho feito numa das disciplinas da especialização de como ensinar uma língua adicional por meio de jogos pedagógicos, então criamos uma “Roleta”, que foi muito prático e com ótima aceitação. Por esse motivo pensamos num mesmo jogo, só que buscando na área da tecnologia. Foi então que pesquisamos e baixamos um aplicativo no celular com o mesmo tema “Roleta”, para que o aluno possa fazer o uso do celular para aprender, com o mesmo conteúdo.

Objetivo da proposta: Mediar a aprendizagem por meio de jogos no celular.

Público-alvo: Crianças de 7 a 10 anos

Duração: 2 aulas, em torno de 40 minutos (cada)

Materiais: Uma roleta feita em isopor, dividida em 8 partes, e cada parte foi pintada com uma cor diferente (pintura em tinta guache). Com uma seta giratória que indicará a cor onde a mesma parar. Ou baixar um aplicativo no celular com o tema Roleta, caso não haja tempo ou não se queira construir uma roleta. Também são necessáriso envelopes com as mesmas cores da roleta, e neles estarão as questões (da escolha do professor) para o aluno responder.

Procedimentos metodológicos: O jogo deve ser realizado em grupos de 4 a 8 crianças, cada criança gira a roleta uma vez e aguardar parar. A cor, ou número, em que a seta parar terá um envelope correspondente, com a mesma cor ou número, e a criança deverá responder à questão que estará dentro do mesmo. Com opções de vocabulários de animais, cores, números organizados de acordo com os objetivos do professor.

Processo avaliativo: Cada acerto vale 1 ponto, sendo somente uma chance para responder e de imediato, quem acertar mais vezes ganhará o jogo, podendo ser por classificação (primeiro, segundo e terceiro lugar).
Obs.: Uma regra que pode ser adotada pelo professor, para aumentar o desafio em grupo é, ao girar a roleta se a seta parar na cor que já foi respondida, a criança terá que passar a vez.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos com esse trabalho auxiliar professores de línguas adicionais com possibilidades simples e práticas de uso de tecnologia aliada a outros materiais didáticos, para que as crianças

interajam entre si e ainda tenham a oportunidade e responsabilidade de criar, que desperte o interesse da criança e realmente cumpra a função de mediar a aprendizagem.

Os resultados da experiência mostram que é possível interagir com a criança deixando para ela a possibilidade de criar, pois quando as envolvemos, a responsabilidade para fazer o trabalho é maior, o desempenho fica melhor, e as expectativas para alcançar o objetivo é incrível, tornando o aprendizado mais significativo.

Acreditamos que com esse trabalho e o produto gerado, crianças possam ter em suas escolas professores dispostos a mudar suas práticas, com vontade de ensinar de novas maneiras. Que tenham disponibilidade para acompanhar a desenvoltura, curiosidade do seu aluno, deixando-o arriscar, participar, interagir para aprender mais da língua alvo. Pois, por meio do jogo, as formas linguísticas, como indica Cameron (2003), deixam de ser abstratas e passam a ter uma intenção, um propósito de uso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A teoria das inteligências libertadoras.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRITO, I. A. **Conceitos de cultura e competência**: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp, 1999.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners.** Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, C. H.; BASSO, A. B. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FARIA, A. L. G.; Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. **A pedagogia(s) da infância***:* dialogando com o passado - construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

HUIZINGA, J. H. **O jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEVENTHAL, L. I., *et al*. **Inglês é 11:** O ensino de inglês no fundamental 1. Barueri, SP: Disal, 2007.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C**. Aprender com jogos e situações-problema.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança***:* a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

McKAY, S. L. 2002. **Teaching English as an International Language.** Oxford: Oxford University.

ORTIZ, J. P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.).

Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon.** MCB Universtity Press. v. 9, n. 5, 2001.

ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em linguística aplicada.** Campinas, n. 48, v. 2, p. 247-274, Jul./Dez. 2009

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem e Ensino***,* Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010a.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. 2. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012.

PAINEL COM ANIMAIS DA AMAZÔNIA PARA O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Elizandra WAECHTER
Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa para crianças apresenta vários desafios, incluindo a formação de professores, materiais didáticos específicos e de qualidade para uma aprendizagem eficaz das crianças. A pouca oferta desses materiais torna ainda mais desafiador trabalhar com esse público, que necessita de um olhar atento e criterioso.

Ao nos referirmos à formação inicial de professores, percebemos que no cenário nacional aqueles que são licenciados em Pedagogia não possuem em sua grade curricular o ensino de línguas. Por outro lado, os licenciados em Letras não estão habilitados para trabalhar com crianças menores de dez anos. Este problema já é estudado por algumas instituições de ensino superior, bem como por alguns pesquisadores que propõem estudos, formações de professores e especializações voltadas ao ensino de línguas para crianças, como é o caso do curso de Especialização de Línguas Adicionais para Crianças idealizado e realizado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop.

Todavia, quando o assunto em foco são os materiais pedagógicos ao ensino de línguas, temos outros desafios, como, por exemplo, o aporte ser contextualizado e oportunizar meios para que o aluno possa adquirir repertório para desenvolver criticidade e capacidade de exercer seu papel de cidadão (BUOSE, 2016).

O desafio do ensino de Línguas Adicionais para Crianças se depara com uma grande diversidade de alunos, sendo que alguns com conhecimentos variados acerca da língua estudada. Neste contexto podemos citar aqueles que nunca tiveram contato com a língua, outros que conhecem ou já tiveram contato, e também alguns com contato frequente.

> Sob o enfoque da sociologia da infância, no entanto, mostra-se importante não perder de vista que as crianças não apresentam uma maneira única e uniforme de aprender línguas e qualquer tipo de generalização deve ser objeto de reflexão, portanto… As diferenças sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, entre tantas outras, não podem ser silenciadas (TOLDO, 2018, p. 128).

As pesquisas sobre materiais didáticos têm crescido nos últimos anos, porém até o início dos anos 2000 as preocupações desses materiais concentravam-se nas questões de ideologia e cultura com foco na difusão de culturas dominantes e hegemônicas. Atualmente fez-se necessário a expansão para além dessas questões e discutir como os materiais didáticos lidariam com as novas formas de ensinar.

> O livro didático, assim como outros materiais de ensino constitui-se como um dos mais importantes recursos na sala de aula de ensino de línguas, investindo de autoridade e legitimidade e considerado um "porto seguro" para alunos e professores, além de possuir reconhecido potencial para a incorporação de discursos multimodais que permeiam a contemporaneidade e sua circulação no processo de ensino e aprendizagem (TÍLIO, 2018, p. 262).

Perante esse cenário, surgiu-nos a inquietação a respeito de um material didático que atendesse as necessidades de sala de aula e que fosse algo abrangente para o maior número de alunos em sala de aula. Pensamos na heterogeneidade das turmas, nas habilidades distintas e também nos desafios de aprendizagem. Consideramos situações de turmas que possam ter alunos com desafios visuais e auditivos e elaboramos nossa proposta com aportes que integrem esses alunos ao mesmo material dos demais, sem a necessidade de adaptação ou material diferenciado, somente para alunos com especificidades de aprendizagem.

Assim, surgiu a pergunta que nos levou a pensar nesse trabalho, como ensinar Língua Inglesa para um aluno cego e/ou um aluno surdo? Ao observar a crescente necessidade de adaptação das aulas de Língua Inglesa, para possibilitar um ensino de qualidade a todos os alunos, propusemo-nos a pensar em um material que pudesse ser adaptável, para várias situações em sala de aula, não pensamos em algo inclusivo, mas sim que fosse capaz de atender não só os alunos ouvintes e visuais, bem como aqueles que necessitam de material adaptado. Dessa forma, acreditamos que a proposta possibilita a interação dos alunos em sala de aula.

Neste permear, esse trabalho se justifica pela necessidade de material didático adaptado, para trabalhar com as crianças no ensino público principalmente, nas aulas de Língua Inglesa de forma contextualizada, pois há um *deficit* de matérias assim, que possam contribuir com o ensino e desenvolver a aprendizagem das crianças. Dessa forma, pensamos em um material de fácil produção, manuseio e que proporcione resultados eficazes.

Para tanto, temos como objetivo apresentar um protótipo didático, que possa ser utilizado por todos os alunos do Ensino Fundamental I, em que alguns animais típicos da Amazônia serão apresentados em Língua Inglesa, visto que entendemos a importância de se trabalhar com temáticas relacionadas ao lugar onde a criança vive, além de proporcionar interação entre os alunos e professores, já que o Mato Grosso integra o complexo amazônico, também poderá oportunizar discussões e aprendizagem significativas a eles.

Neste trilhar, a seguir apresentaremos o desenvolvimento teórico, logo mais abordaremos a metodologia e na sequência a preparação do protótipo didático. Para tanto, iniciaremos o aporte teórico a partir teóricas de Vygotsky, acerca do desenvolvimento na educação para o ensino de crianças por meio da linguagem. Consideramos a construção ideológica e cidadã e a interação na aprendizagem. No primeiro capítulo trazemos os conceitos das zonas de desenvolvimento cognitivo, já no segundo relacionamos nossa proposta com pesquisadores sobre o ensino de Língua Inglesa para crianças. Entre os autores apresentamos conceitos de Rocha (2013), Rajagopalan, Rogers e Cameron. Em seguida, fazemos uma breve argumentação sobre o porquê de escolhermos o contexto amazônico.

Então articulamos a respeito dos textos que compõem a proposta, aos quais chamamos de seções e tratamos então das seções oral, visual e escrita – em que falamos sobre o texto escrito na língua-alvo. Para essas seções apresentaremos como foram estruturadas cada uma delas dentro da proposta. No capítulo três, dedicamos à opção metodológica pelo protótipo didático. Por fim, descrevemos o produto, exprimimos o tema, objetivos da proposta, o público-alvo, duração e material de confecção. Enceramos o texto com o processo avaliativo e os resultados que esperamos com este protótipo didático.

2 DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO: ABORDAGEM DE VYGOTSKY

É por meio da linguagem que os indivíduos estabelecem relações, constroem sua história e cultura, em um processo de mudança dele e dos outros, da mesma forma que os outros interferem em sua construção ideológica e cidadã. Vygotsky (1991) contribui para a compreensão dos fatores da aprendizagem quando afirma que o homem é um ser social. Para o psicólogo as pessoas se formam em contato com a sociedade. Assim sendo, se o outro se ausenta o homem não se constrói.

A formação acontece na relação entre o sujeito e a sociedade que o circunda. O sujeito muda o meio e o meio o modifica de volta. Nesse sentido, a interação estabelecida entre sujeito e ambiente e a experiência significativa são bastante importantes. Posto isto, a teoria da aprendizagem de Vygotsky tem como base o desenvolvimento humano e a aprendizagem, intitulada como socioconstrutivismo.

A função social do professor com o contexto social são fundamentais para que o desenvolvimento cognitivo aconteça. O professor precisa responder aos desafios e à diversidade presente em sala de aula. A partir do momento que ele aplica esse conhecimento no processo ensino-aprendizagem de seus alunos, pode assistir à evolução do pensamento e da exibição da criança no decorrer do desenvolvimento infantil. A maior parte do desenvolvimento infantil ocorre com as interações com o ambiente, determinante do que a criança internaliza. Segundo aponta Mello (2004, p.135)

> as crianças desenvolvem intensamente, e desde os primeiros anos de vida, diferentes atividades práticas, intelectuais e artísticas e iniciam a formação de ideias, sentimentos e hábitos morais e traços de personalidade que até pouco tempo atrás jamais julgávamos possível.

O desenvolvimento, como citado, sucede de fora para dentro e não ao contrário. Compreende-se que o sujeito aprenda com suas relações externas, para com isso incorporar e desenvolver-se, o que significa que "não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas o contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento" (MELLO, 2004, p. 142).

Na perspectiva vigotskiana sobre o processo de aprendizagem, temos o conceito de zona de desenvolvimento, em que há a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. A primeira tem relação com as etapas já alcançadas pela criança, ou seja, aqueles processos de desenvolvimento cognitivo garantido, como o fazer completo de determinada tarefa, vestir-se, por exemplo. Já a segunda trata da capacidade de fazer tarefas com ajuda de alguém mais capaz. Assim, aquilo que a criança não consegue desenvolver sozinha, ela conta com a colaboração de um

par mais competente. Conforme assegura Vygotsky (2007, p.98) as atividades da ZDP fazem a criança desenvolver ainda mais.

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, em vez de "frutos" do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

Nesse sentido, é possível entender a partir da teoria de Vygotsky, que há a possibilidade de alternância no desempenho das crianças com a colaboração de outra, expondo a interação ao desenvolvimento dos estudantes. Cabe à escola e aos educadores, elaborar um plano de ensino em que as interações entre os alunos estejam em seus objetivos e assim, o conhecimento poderá ser algo alcançado com naturalidade. Neste permear, o professor tem o papel de interagir na ZDP dos alunos, de forma a motivá-los, para que estes por meio da interação com o par mais competente aprendam de forma espontânea, descontraída, agradável, já que assim há terreno fértil para o desenvolvimento da aprendizagem.

A importância da escola é evidente para a formação de uma sociedade mais democrática e justa. Para as instituições é designada a função do ensino, que proporciona também o desenvolvimento social e este auxilia na formação de pessoas. Desse modo, é possível compreender que ela é o lugar apropriado para a construção de saberes em contexto cultural e social.

Todavia, o professor é o mediador neste processo, com isso o papel dele é fundamental, já que tem as condições necessárias para atuar neste espaço. A este respeito, Vigotsky (1998) afirma que quando a criança tem contato com novas habilidades e informações há a participação de um adulto. Na escola essa tarefa é destinada ao professor, uma vez que quando o jovem aprendiz internaliza um processo ele se apropria dele.

Dessa maneira, o desenvolvimento intelectual da criança acontece e ocasiona saltos no nível de conhecimento. O ensino, segundo Vigotsky (1991), precisa antecipar-se sobre aquilo que o aluno não sabe ou não é capaz de aprender sozinho, já que o aprendizado provoca o desenvolvimento. Conseguir identificar a Zona de aprendizagem que o aluno se encontra, seja ela proximal ou real, é uma habilidade que o professor precisa ter. Em meio a este contexto de interação e o desenvolvimento da aprendizagem, consideramos não menos importante na escola o ensino de línguas adicionais para crianças e a Língua Inglesa trabalhados com os jovens aprendizes é o foco da próxima seção.

2.1 ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Na atualidade a Língua Inglesa ganhou dimensões continentais. O número de pessoas que têm o inglês como língua adicional já é maior que o número de falantes nativos (CRYSTAL, 1997). O conhecimento básico da língua oferece mais possibilidades de comunicação em contextos diversos. Dessa forma, é necessário que o aprendizado aconteça além da perspectiva instrumental. Devemos oferecer um ensino formador de cidadãos como descreve TÍLIO (2018, p. 263).

> O compromisso com a construção da cidadania, de forma ética e protagonista (ROJO; MOITA LOPES, 2004), por meio da aprendizagem de inglês na Educação Básica, acarreta, para a escola, o desafio de transcender visões estruturais e comunicativas que têm prevalecido no ensino e na produção de materiais didáticos de Inglês, visando imprimir nesse contexto características sócio historicamente orientadas que permitem tratar de modo situado questões ideológicas, culturais e identitárias que permitam toda prática linguística.

O ensino de Língua Estrangeira para crianças no Brasil está em expansão, fortificado por escolas de idiomas e unidades privadas de educação regular. Já no ensino público as iniciativas de implementação têm crescido e ganhado espaço a cada dia.

> O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (PCN-LE, BRASIL, 1998, p. 19).

Vygotsky defende que o aprendizado de uma língua estrangeira ainda na alfabetização auxilia na aprendizagem da língua materna e não são poucas as pesquisas que afirmam e convergem com a teoria vygotskyana nesta temática. Para Cameron (2001), as crianças atingirão um nível alto e diversificado das estruturas da língua estrangeira se a aprendizagem começar nas séries iniciais.

> A idade do indivíduo é um dos fatores que determinam o modo pelo qual se aprende uma língua. Mas as oportunidades para a aprendizagem, a motivação para aprender, e as diferenças individuais são também fatores determinantes para o sucesso na aprendizagem (FIGUEIREDO, 1997, p. 26).

Entendemos que o aprendizado de uma nova língua amplia o acesso aos recursos culturais e de reflexão das crianças. A inserção de uma nova língua no Ensino Fundamental I pode contribuir para formação cidadã das crianças. Em contrapartida a oferta tardia da língua adicional torna-se um fator de exclusão social (ROCHA, 2012), uma vez que as escolas particulares tendem a ofertá-la para uma faixa etária que os alunos das escolas públicas não têm possibilidade de contato. Isso impossibilita que as crianças da escola pública tenham contato com outros discursos e culturas.

O desafio encontrado em ensinar uma língua estrangeira para crianças é dar condições para que elas se apropriem da língua. Porém, não podemos esperar que os alunos tenham essas habilidades no começo da aprendizagem, já que elas têm seu próprio tempo para aprimorar o idioma. Nosso papel como educador é estabelecer metas, como:

- Construir confiança;
- encorajar os alunos na comunicação na língua em questão;
- trazer a aprendizagem de uma maneira divertida;
- oportunizar um ambiente agradável sem priorizar cobranças e medos;
- desenvolver responsabilidade e autonomia dos estudantes desde o início da aprendizagem.

> Tem-se de encontrar uma maneira de desenvolver, dentro do sistema educacional como um todo, e em cada componente, um clima conducente ao crescimento pessoal; um clima no qual a inovação não seja assustadora, em que as capacidades criadoras de administradores, professores e estudantes sejam nutridas e expressadas, ao invés de abafadas. Tem-se de encontrar, no sistema, uma maneira na qual a focalização não incida sobre o ensino, mas sobre a facilitação da aprendizagem autodirigida (ROGERS, 1974, p. 244).

A partir do que assevera Rogers (1974), é possível afirmar que a aprendizagem de uma nova língua, abre um leque de novas possibilidades proporcionando à criança maior comunicação e engajamento discursivo no mundo. Ensinar Língua Inglesa para crianças oportuniza conhecimento de um universo diferente, leva ao desenvolvimento global, propicia a inserção delas na contemporaneidade, não as deixa ser dominadas, contribui para o futuro, para sua vida e as empodera, como bem explica ROCHA (2010, p.63).

> Entre as principais razões em prol do ensino de línguas no contexto focalizado, cito sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e a ampliar seus horizontes, promovendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, sociocultural e psicológico do aluno. Sob perspectivas interculturais e plurilíngues (MAHER, 2007b), esse ensino potencialmente contribui para a formação da consciência linguística e cultural do aluno, bem como de atitudes positivas frente às diferenças, preparando, ainda, terreno mais sólido para uma aprendizagem também efetiva em séries posteriores (ROCHA, 2010, p. 63).

Atualmente, com a globalização, a Língua Inglesa tornou-se língua universal e necessária para a comunicação. As crianças fazem parte deste cenário, pois também estão expostas às novas tecnologias digitais. Além disso, os jovens aprendizes por serem exigentes costumam se entediar rápido (SANTOS, 2010). Logo, cabe ao professor ser mediador, motivador, atento, criativo, e deve planejar com cuidado, atividades variadas, interessantes, desafiadoras. Todavia eles precisam ser desafiados/ provocados a buscarem respostas, por isso o ensino precisa ser de qualidade, transformador e ampliar o conhecimento das crianças (BUOSE, 2016). Nesse contexto Freire (2005, p. 70) vai além ao apontar

> Quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

Rocha (2018, p.128) argumenta que busca “trazer reflexões sobre mudanças pragmáticas e sobre novas bases epistemológicas no ensino-aprendizagem de línguas na infância, dando particular atenção ao letramento crítico”, de forma a pensar no aluno como um sujeito social, um participante ativo da vida social e não como um adulto em miniatura. Assim, consideramos que a infância é um momento de criação e construção de saberes sociais e culturais.

É necessário considerar a construção linguística crítica no ensino-aprendizagem de línguas para crianças. Expandir o olhar dos nossos aprendizes possibilita-lhes conhecimentos que diferem daqueles que eles estão inseridos diariamente. Não na intenção que aquilo em que as crianças estão inseridas é mais ou menos importante, daquilo que elas não presenciam todos os dias, mas numa proposta de tirá-las do senso comum, possibilitando-lhes que possam produzir seus próprios argumentos, acerca das relações sociais.

A escola deve ir além dos conteúdos, precisa oferecer ao estudante o aprender, aprender a ser e aprender a fazer, preparando-o para a sociedade contemporânea (DAVIS NUNES; NUNES, 2005). É preciso revisar as práticas de ensino de língua para crianças numa intenção de desconstruir uma prática que tende a unificar o complexo caráter ideológico das relações humanas, em que se considere um processo educativo formativo e cidadão nas diversas práticas de linguagem. Nas palavras de Rocha

> ...visões essencialistas devem ser problematizadas, abrindo espaço para a heterogeneidade e para a compreensão da criança como uma pessoa com visões e vozes próprias, particulares, singulares, que vive e que se constitui como sujeito em meio a relações assimétricas e a desigualdades de variadas ordens. As diferenças, sociais, culturais étnico-raciais, de gênero, entre outras, não podem ser silenciadas. Todos esses aspectos levam-me a acatar a importância do letramento crítico na educação linguística na infância (ROCHA, 2018, p. 128).

A aprendizagem em sala de aula acontece com o auxílio de recursos e meios que ajudam o professor a planejar, desenvolver e avaliar. Os materiais didáticos não são utilizados somente pelo aluno, mas também pelo professor, auxiliando-o na execução das suas propostas de ensino. Os materiais cumprem a função de mediadores no processo de ensino-aprendizagem e para que sejam eficazes precisam considerar aspectos como: ser inovador, motivador e comunicativo. Tais funções têm influência na aprendizagem do aluno. Todo objeto pode ser didático? Acreditamos em uma resposta positiva, desde que o professor estabeleça para cada material como ele é apresentado em sala de aula.

São vários os materiais pensados para as aulas de línguas e o nosso foco será a Língua Inglesa (LI), ressaltando que nossa proposta é um material adaptável, que possa ser utilizado para outras línguas e outras situações, em que a criatividade e necessidade de o professor possibilitar.

> Faz-se primeiramente necessário reconhecer que, na sociedade contemporânea, globalizada e densamente multissemiotizada, é clara a importância do conhecimento de pelo menos uma LE como instrumento de ação social. Nesse contexto, repleto de controvérsias no que tange a questões de imperialismo econômico, cultural e linguístico, o inglês se destaca como o principal meio de comunicação planetária, tendo conquistado o status de língua franca e sendo considerado, portanto, um dos bens simbólicos mais valorizados na atualidade (ROCHA. 2010, p. 78).

Sabemos que a nossa prática pedagógica não pode ser puramente formalista e entendemos que a forma é importante, mas compreendemos que nossos alunos não aprendem como nós aprendemos, quando íamos para a escola e que por esse motivo não podemos ensiná-los como

nossos professores ensinavam. Por isso, o ensino de línguas possui um sentido particular a cada situação que precisa ser equacionado adequadamente entre material, educador e educandos. Ao pensar em contextualizar as aulas, propomo-nos a elaborar uma proposta de trabalho na perspectiva em que as nossas crianças estão inseridas, pois ao abordar sobre o contexto amazônico, estaremos contemplando muitas delas, além das que vivem nesta região e sobre isso trataremos na sequência.

2.2 POR QUE O CONTEXTO AMAZÔNICO?

A Amazônia Legal compreende nove estados brasileiros em uma área de aproximadamente 5.217 milhões de km², cerca de 60% do território brasileiro. Ao idealizarmos este protótipo didático pensamos somente nos animais, uma vez que a ideia veio com um brinquedo que emite sons de animais. Portanto, com a intenção de contextualizar o tema para as crianças, percebemos que a Amazônia nos possibilitaria trabalhar com os alunos partindo de seu contexto geográfico e ampliar suas habilidades linguísticas por meio da temática.

O contexto amazônico se apresenta amplo, possibilita a investigação cultural e linguística. A região amazônica é permeada por uma diversidade de vida e saberes, de práticas sociais e educativas, bem como uma fauna abundante. Nas palavras de Rocha (2010, p. 91) "O enfoque dialógico, discursivo e situado em que se apoiam práticas educacionais cidadãs e transformadoras, por sua vez, conduz às discussões propostas à problemática multicultural e à inter/transculturalidade no processo educacional". Essa amplitude de possibilidades nos oferece diversas situações que podem ser trabalhadas com as crianças.

Encontramos na Amazônia cerca de 45 mil espécies de plantas e animais, uma biodiversidade reconhecida mundialmente. Aproximadamente 20% de toda a fauna é encontrada nesse ambiente e apresenta diversos animais em extinção. Alguns animais só podem ser encontrados no espaço amazônico. Esses fatores são vastos e consideráveis para um ensino- aprendizagem, que possibilite ampliação de conhecimento dos estudantes que favorece o ensino da língua inglesa, visto que a aprendizagem visa comunicação, à competência linguística das crianças em comunicar-se em diferentes situações.

Entre as nossas escolhas temos duas aves: arara-azul – ameaçada de extinção – e tucano toco – não é ameaçado de extinção. Segundo o Instituto Chico Mendes as aves representam um dos grupos mais estudados da Amazônia, onde já foram encontradas cerca de mil espécies brasileiras. Entre os mamíferos optamos por anexar ao trabalho a anta, a onça-pintada, o lobo guará e o veado-campeiro. A onça-pintada destaca-se com o animal símbolo da Amazônia e os mamíferos compreendem cerca de 500 espécies.

Devido a sua diversidade, a Amazônia atrai pesquisadores do mundo todo. Vemos que essa amplitude pode e deve ser explorada nas aulas de Língua Inglesa com a intenção de ampliar o conhecimento das crianças sobre o contexto amazônico e ao mesmo tempo o seu contexto. Além disso, ressaltamos também a importância dessa biodiversidade aos olhos do mundo. Assim, entendemos que um tema com possibilidades tão diversas nos abre um leque de oportunidades

educacionais voltadas ao ensino de línguas contextualizado, crítico, social e cultural, tão importante para a formação cidadã dos educandos (ROCHA, 2018; SANTOS, 2005; BUOSE, 2016).

2.3 TEXTOS QUE COMPÕEM A PROPOSTA

Para atender a diversidade em sala de aula, pensamos em um material que também fosse diverso. A proposta é pensada para escola pública e sabemos que as salas de aula são heterogêneas, tanto em níveis de aprendizagem como nas habilidades dos estudantes. Por isso, esta proposta é pensada com textos diferentes como oral, escrito e imagético os quais chamaremos de visual, bem como um aporte em Libras e outro em braile. Lembramos que não temos a intenção de um material inclusivo, mas que apresente elementos que possam ser necessários para uma aula de Língua Inglesa para crianças de seis a dez anos de idade.

Estruturamos o material em três partes que acreditamos ser fundamentais para uma atividade em sala de aula e não consideramos a prática, mas um instrumento de *input* para os estudantes. As partes que compõem a proposta, chamadas por nós de seções, foram organizadas da seguinte maneira:

1ª Seção: texto oral

Nessa seção, será emitido um som do respectivo animal, por meio de uma caixa de som que reproduzirá sons dos animais. A intenção com essa seção é proporcionar aos alunos contato com a pronúncia e a fonologia da língua. Consideramos que, na língua materna a criança tem primeiro contato com fala e depois com a escrita, por isso optamos por iniciar o material com a ferramenta de áudio.

> É normal que os alunos, em seu primeiro contato com o idioma estrangeiro, procurem reproduzir as palavras do idioma, tomando como base o sistema fonético de sua língua materna. Dessa tentativa provém grande parte dos erros mais recorrentes cometidos pelos alunos. Para que um aprendiz possa falar com fluência um idioma estrangeiro, é absolutamente necessário que ele reconheça as diferenças fonéticas entre o idioma estudado e sua língua materna. Por isso é fundamental que o material proporcione aos estudantes a oportunidade de desenvolver essa consciência. (FERRO e BERGMANN, 2013, p. 117).

Ainda no suporte de áudio, as crianças terão a descrição informativa de cada animal. Familiarizar as crianças com os sons da Língua Inglesa é pertinente para que elas se considerem capazes de falar e se comunicar. Sem a parte auditiva todo o processo fica comprometido, visto que há uma interdependência entre audição e fala, pois, como já mencionamos, as crianças têm primeiro contato com a linguagem oral e seria muito difícil produzir sons que não somos capazes de reconhecer ou que nunca tivemos contato. Acreditamos que as crianças não falarão bem se não ouvirem.

Não esperamos que as crianças reproduzam o texto oral, mas que elas tenham subsídios para se apropriar da Língua Inglesa. Os estudantes não devem adotar sotaque do falante nativo, já

que isso apagaria fatores culturais do falante brasileiro. Não acreditamos que aluno deve falar como o professor, é possível que eles falem bem o idioma sem adotar um sotaque específico.

> as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa/espanhola, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (BRASIL, 2017, p. 241).

A sala de aula é um laboratório para o desenvolvimento oral da Língua Inglesa, é com o professor que as crianças farão a preparação para situações que presenciarão em suas vidas. O material que propomos tem caráter informativo, em que apresentaremos os animais. Percebemos motivos pelos quais o aluno se mostra resistente à língua como não se sentir capaz linguisticamente, ou ao comportamento quando o estudante se sente envergonhado de ser ridicularizado pelos colegas, ou corrigido pelo professor. Nosso principal desafio em sala de aula é motivá-los a falar na LI (SANTOS, 2005).

2ª Seção: texto visual

A seção visual está composta por miniaturas de animais da flora amazônica que servem como forma de representação. Consideramos que alguns alunos não conhecem, não viram ou talvez já ouviram falar sobre os animais que optamos para esse trabalho, porém não há aporte suficiente para construir uma significação deles, e com as miniaturas, a iniciação dos conceitos seria mais fácil para os alunos.

Ainda na composição do texto visual produzimos fantoches com desenhos dos animais apresentados em miniatura para que as crianças possam manuseá-los e praticar a aprendizagem que tiveram por meio do material. Esperamos relacionar as miniaturas e os fantoches, para que as crianças construam semelhanças e diferenças entre as partes do material visual e as demais partes do material.

O intuito desta seção é proporcionar contato visual dos animais estudados, para apropriação de conhecimento das crianças com os animais. Entendemos que há a necessidade de elas compreenderem aquilo que as cercam, já que a exploração é natural para elas, como a necessidade de brincar. Nesse sentido, como educadores nosso papel é mediar o que para os jovens aprendizes é natural. Então, estimular a curiosidade epistemológica e promover discussões com os alunos tentando identificar suas hipóteses é uma ação que o professor pode colocar em prática.

Neste permear, vale ressaltar que as imagens ajudam a construir um repertório mental. O uso delas possibilita uma visualização para o conhecimento, em que ocorre a relação do texto escrito com o texto visual e/ou ainda visualização de detalhes, construção de novas hipóteses e conceitos. Portanto, um recurso pedagógico importante no processo de significação dos animais, auxiliando as crianças na visualização e aumento de representação, a partir das interações feitas com o visual.

O contato com a imagem ajuda a formar repertórios mentais e representações visuais,

mas não é um recurso amplamente aproveitado, uma vez pois muitas vezes são deixadas de lado as possibilidades informativas e comunicativas que podem carregar. É comum que as imagens que acompanham os materiais didáticos apareçam com decorações. Elas são excelentes ferramentas pedagógicas se forem usadas para explorar e expandir a aprendizagem das crianças.

Consideramos para este trabalho a imagem como representação do mundo real, que não é necessariamente idêntica à realidade, mas contribui para construção dele, já que a imagem é um importante recurso no ensino de línguas para crianças.

3ª Seção: Texto escrito/Língua Inglesa

Para a seção do texto escrito destinamos um *card* com informações simples sobre cada animal apresentado na proposta. A intenção deste texto é proporcionar que as crianças tenham acesso à forma escrita da Língua Inglesa e possam visualizar a grafia das palavras. Com essa seção apresentaremos o texto escrito na língua-alvo, o Inglês, e como apoio teremos o texto escrito em Libras e Braille. Reforçamos que nossa intenção não é um material inclusivo, mas adaptado às diversidades que possa haver nas turmas.

A utilização do texto escrito para crianças deve levar algumas considerações, como tamanho da fonte e quantidade de informações. Limitamo-nos a informações básicas de cada animal que são as mesmas presentes no texto oral. Acreditamos que o relacionamento entre as seções do material não o deixa focado em apenas uma habilidade ou outra, mas na possibilidade para a aprendizagem de diversas.

A Base Nacional Comum Curricular trata do ensino com texto escrito no ensino de língua estrangeira como:

> aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa/espanhola, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade (BRASIL, 2017, p. 241).

No ensino de línguas é essencial considerar as quatro habilidades comunicativas: leitura, oralidade, escrita e auditiva. Essas múltiplas habilidades devem focar em uma aprendizagem significativa. Desta forma, expressar-se por meio da oralidade é tão necessário como comunicar-se pela escrita. As habilidades comunicativas do inglês pretendidas com esse trabalho são pensadas em conjunto e respeitando as fases do desenvolvimento dos alunos.

A escrita na Língua Inglesa para alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I (isso também pode acontecer até o 3º ano), em que os alunos estão em fase de alfabetização, pode ser inserida por meio de palavras e frases curtas, para os alunos associarem o som com a grafia das palavras. Para as séries/fases seguintes a escrita passa a ser composta por frases mais complexas, pois nesta etapa do ensino o trabalho da escrita produz um repertório para o desenvolvimento desta e também da leitura.

> consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa [...] Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos estudantes agir com protagonismo (BRASIL, 2017, p. 242).

Considerando o trabalho com escrita essa seção será composta por pequenas informações sobre os animais, escritas em caixa alta, para familiarizar as crianças com a grafia e os sons na língua em estudo, cabe ao professor adequá-la a série/fase que pretende utilizar o material.

Para acompanhar o texto escrito em língua inglesa, o material terá um aporte em Libras e Braille. A intenção é ampliar este protótipo, fornecer ao professor e aos estudantes um recurso no próprio material didático, sem a adaptação de um material de apoio em caso de necessidades em sala de aula. A função deste aporte não é ensinar Libras ou Braille, mas possibilitar que alunos cegos ou surdos também tenham possibilidades de participar da aula, utilizar o mesmo recursos que alunos ouvintes e visuais.

3 PROPOSTA METODOLÓGICA

Essa proposta educativa é destina para o ensino-aprendizagem para crianças de seis a dez anos de idade, e/ou todas aquelas fora dessa faixa etária que façam parte do ensino fundamental I em escolas de ensino regular público.

Nosso trabalho é uma pesquisa qualitativa-interventiva, que compreende um protótipo de um produto educacional voltado às práticas docentes de Língua Inglesa, qualitativa para tomar a totalidade no contexto daqueles que vivenciarão a proposta, interventiva para produzir conhecimento a grupos de pessoas aos quais o produto educacional se destina.

Sendo assim, escolhemos construir o produto educacional como protótipo didático. Para tal, consideramos um protótipo como sendo um prefácio de algo usado para aprimoramento de um material ou um produto viável à determinada situação. Pautamo-nos então em Rojo (2012, p. 8) que conceitua protótipo didático como sendo “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”.

O protótipo didático então é um modelo, um material em processo, que serve de experimento para um projeto mais abrangente. A inclusão das tecnologias possibilita novos rumos para o ensino-aprendizagem. Em suma, um protótipo didático é um material autoral que conduz os alunos a um trabalho aberto que seja investigativo, colaborativo e formativo mediado pelo docente. Possibilita ao professor escolher as opções que melhor se enquadram na sua proposta didática.

Com a utilização de um protótipo didático, entendemos que as aulas de Língua Inglesa não devem limitar-se a textos impressos, mas proporcionar aos alunos suportes educacionais que propiciem contextos para a interação entre alunos, professores e contextos diversos.

Inicialmente, pensamos em um protótipo didático composto de tecnologia digital, porém como nosso propósito é um material prático para as aulas de Língua Inglesa de escolas públicas e também, por sermos conhecedores da realidade dos professores e das escolas que compõem esse

cenário, decidimos elaborar uma proposta que fosse acessível aos professores e alunos. Por esse motivo, utilizaremos como tecnologia um celular e um reprodutor de som, no nosso caso uma caixa de som conectada via *bluetooth*. Os demais materiais que foram usados na produção do protótipo são utensílios simples e de fácil acesso aos alunos e professores. O que permite a sua adaptação para as necessidades de cada turma ou escola.

Acreditamos que o protótipo didático proposto segue a produção de materiais de aprendizagem, respeitando o planejamento, já que a cada nova possibilidade de reuso ou de readaptação definido pelo perfil e necessidade dos estudantes permite novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Os protótipos permitem desenvolvimento do próprio material e avaliação da aprendizagem desde que o projeto respeite estratégias e recursos de ensino-aprendizagem voltados à formação cidadã das crianças respeitando suas características de aprendizagem.

4 PRODUTO EDUCACIONAL

Para a realização deste protótipo didático consideramos algumas questões que influenciaram na sua produção. A nossa intenção sempre foi produzir um material que fosse prático, eficaz e adaptável, sabendo que os recursos na escola pública são limitados e que nem todos os professores estão confortáveis para uma tarefa como essa, que demanda significativo conhecimento de tecnologias digitais. Nesta perspectiva, resolvemos para a elaboração do produto utilizar apenas materiais de fácil acesso ao professor de escola pública.

Optamos pelo tema *animals*/animais, pois nosso desejo é explorar animais típicos da Amazônia. Ressaltamos que nossa proposta é adaptável, então, todos os temas e conteúdos podem ser incorporados. A escolha pelos animais surgiu com a ideia de proposta pedagógica, já que o material se pauta em um brinquedo infantil modificado para uso didático. Como o brinquedo traz sons de animais, optamos por manter essa temática.

Sendo assim, buscamos com a idealização deste material um uso abrangente em sala de aula, em que o professor não precise produzir materiais adaptados para alguns alunos da turma, mas que por meio deste, consiga atender as diversidades de sua sala de aula.

Todavia, é de saber comum que muitos materiais didáticos de Llíngua Inglesa não atendem com eficácia as necessidades de aprendizagem das crianças do ensino público e com o objetivo maior de atender esse público buscamos desenvolver um material destinado às crianças do Ensino Fundamental I, que compreende a faixa etária de 6 a 10 anos de idade.

Como já fora ressaltado o nosso contexto são alguns animais da Amazônia. Assim, o desafio deste trabalho foi escolher quais animais fariam parte dele. Dessa forma, decidimos por trabalhar com a onça-pintada, que por ser símbolo da Amazônia não poderia faltar, o lobo-guará (animal típico do cerrado), a anta e o veado-campeiro entre os mamíferos e a arara-azul e o tucano-toco entre as aves, visto que além de ser símbolo da floresta, há entre estes alguns que correm risco de extinção. Tudo isso é importante trabalhar com as crianças, pois elas são inteligentes, o que aprendem costuma colocar em prática, ensinam em casa, logo a família e amiguinhos também poderão aprender sobre o

respeito e cuidados com esses animais.

Neste trilhar, já com os animais definidos, fomos para a nova etapa constituída pelos componentes de áudio e imagem. Baixamos da internet sons emitidos pelos animais citados acima, gravamos informações sobre eles presentes nos *cards* do texto escrito e criamos no celular uma pasta como esses materiais sonoros.

Para a próxima etapa, a elaboração dos *cards,* utilizamos folhas de papel A4 colorida. Na primeira face foi escrito o nome do animal em inglês, para a segunda face anexamos a datilologia em Libras, acompanhada do sinal. Já na terceira parte foram escritas as letras da palavra na Língua Inglesa em Braille e no último espaço do *card o* texto escrito na Língua Inglesa. Vale ressaltar que esse procedimento foi feito para todos os animais.

Seguindo nesta direção, em uma folha de papelão, encapada com papel de parede – utilizamos o material que tínhamos disponível –, foi colada no centro da folha uma miniatura de cada animal. Ao lado de cada uma anexamos um conjunto de *cards,* contendo informações visuais e escritas dos animais em estudo. Para cada item utilizamos uma cor de papel A4 diferente. Fizemos isso com a intenção de deixar o painel colorido e divertido para as crianças, acreditando que essa é mais uma maneira de chamar a atenção delas.

> É amplamente reconhecida a importância, para a formação global da criança, aprender pelo movimento e, ainda, pela vivência de práticas que o levem a experienciar o mundo, a construir sentidos, por meio das cores, do som e imagem. Todas essas outras formas e modos pelos quais a linguagem também se materializa, mostram-se partes inerentes à ação humana na sociedade de hoje (ROCHA, 2010 p. 171).

Desse modo, com essa etapa realizada imprimimos desenhos dos animais em papel A4 branco e colorimos cada um. Consideramos que os desenhos poderiam ser impressos coloridos, mas como mencionamos, esta é uma proposta pensada para alunos e professores de escola pública e os recursos para impressões coloridas nem sempre estão disponíveis.

Os desenhos coloridos foram colados em folhas de papel vergê, recortados e fixados em palitos de depilação. Para esse processo, pode ser utilizado qualquer material que dê rigidez às imagens. Recortando-os, colamos os desenhos em palitos de depilação, que podem ser substituídos por palitos de picolé ou churrasco.

A seguir apresentaremos a composição dos elementos didáticos do painel de sons dos animais.

Tema/conteúdo: Animais da Amazônia

Objetivos da proposta: Ao construir esta proposta objetivamos proporcionar aos alunos o ensino da Língua Inglesa de forma lúdica, prazerosa e significativa, que possa romper as barreiras que interfiram negativamente neste ensino, para que estes tenham autonomia na língua-alvo. Além disso, faz parte também de nossos objetivos com este trabalho, promover a interação entre os alunos e professores com o foco em um material lúdico, simples que trabalhe a leitura, a escrita e a oralidade de forma natural e contextualizada.

Público-alvo: Crianças de escola pública na faixa etária de seis a dez anos, ou aquelas que estiverem no Ensino Fundamental I e não estiverem dentro desta faixa etária.

Duração: Trinta a quarenta minutos.

Materiais:
- Papelão;
- Folha de papel A4 colorida (o número de cores varia conforme a quantidade de animais);
- Miniatura de animais escolhidos;
- Cola;
- Caixa de som;
- Celular ou gravador de áudio;
- Palito de madeira;
- Desenho de animais impressos;
- Tesoura.

Processo avaliativo: Neste processo o aluno constrói sua aprendizagem e o professor é o seu mediador. Por isso consideramos que neste processo avaliativo, ao fazer uso deste protótipo em suas aulas, o educador deve ser humanista, cognitiva e socio-culturalmente. Dessa maneira, professor e aluno saberão quais são suas dificuldades e seus progressos.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que a partir desta proposta outras iniciativas possam surgir para ampliar as oportunidades de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, bem como para que a produção de materiais didáticos voltados ao ensino de línguas adicionais para crianças seja pensada de maneira contextualizada, prática, diversificada e crítica.

Estabelecer relação do que ensinamos às crianças com o contexto que elas estão inseridas é uma maneira de ampliar seus conhecimentos e propiciar que conheçam aspectos da língua por meio de um ensino significativo, em que aprender seja prazeroso e eficiente na formação cidadã dos alunos.

Nosso papel como professor é inovar, apesar de o novo ser arriscado, porém só veremos os resultados positivos com a experimentação feita por nós e pelos alunos. Esperamos que o material seja utilizado e aprimorado em diversas situações de sala de aula e que outras possibilidades possam ser criadas a partir deste protótipo didático.

Almejamos a interação entre a teoria e a prática para desenvolver outros materiais voltados ao ensino de Língua Inglesa para crianças que objetivem aprimoramento de produções voltadas à construção de significados no ensino de Língua Inglesa.

Com relação aos estudos amazônicos, esperamos que professores da região se inspirem neste contexto, passem a trabalhar esses temas com as crianças, pois são ricos em informações, possuem uma diversidade enorme de perspectivas a se estudar em sala de aula e favorecer que as

crianças aprendam mais que a Língua Inglesa nas aulas deste componente curricular. Além disso, podem proporcionar a construção de repertórios sobre assuntos geográficos, históricos, culturais e sociais que elas fazem parte.

Por fim, ressaltamos que os protótipos didáticos permitem criar constantemente e desenvolver um ensino que não canse as crianças, uma vez que sabemos que elas se cansam muito rapidamente e buscam novas alternativas. Com um conteúdo e a diversidade das disciplinas que podem ser exploradas temos a chance de modificar nossos materiais por meio dos protótipos e contextualizá-los segundo a necessidade de aprendizagem. Esse recurso pedagógico-metodológico viabiliza aos professores o desenvolvimento de materiais didáticos com o contexto e a situação específica. É uma oportunidade prática bastante eficaz para o ensino-aprendizagem que facilita a interação entre aluno/professor e aluno/aluno, que compreende acesso para todos os alunos atendando-se as diversidades de sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens

BUOSE**,** Vera Lucia de Oliveira Pereira. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação/**Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Pereira**;** SANTOS**,** Leandra Ines Seganfredo**.** Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**, Curitiba, PR: Appris Editora, 2017.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, mai/ago. 2005.

FERNANDES, Alessandra. **Compreensão e produção de textos em língua materna e l**íngua estrangeira/ Alessandra Fernandes, Ana Beatriz Paula. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; v. 5).

FERRO, Jeferson. **Produção e avaliação de materias didáticos em língua materna e estrangeira**/ Jeferson Ferro, Juliana Cristina Faggion Bergmann. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Coleção Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; v. 4).

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros**: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Goiânia, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Estudos Linguísticos**: dos problemas estruturais aos novos campos de pesquisa/ Maria Lúcia de Castro Gomes. Luzia Schalkoski Dias. Curitiba: InterSaberes,2013. (Coleção Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira, v. 1).

MELLO, Suely Amaral de**.** A escola de Vygotsky**.** In: CARRARA, K. **Introdução à Psicologia da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

MOROSOV, Ivete. **A didática do ensino e avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**/ Ivete Morosov, Juliana Zeggio Martinez. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Coleção Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira; v. 3).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua estrangeira **/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROCHA, H. C. Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento crítico. In: STURM, Luciane; TOLDO, Claudia. (Org.). **Desafios contemporâneos do ensino:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Campinas: Pontes, 2010.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender em Nossa Década.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médica, p.244. 1986.

ROQUE-FARIA, Helenice Joviano; MEZALIRA, Sandra Mara; BONI, Marcia Regina. DIAS, Marilda. (org.). **Leitura e escrita na Amazônia Mato-grossense**. Cáceres: Ed. UNEMAT, 2011.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries Iniciais:** quanto antes melhor? Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso. Campus Cuiabá. Instituto de Linguagens. 2005.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e inclusão escolar**: história e fundamentos/ Aline Maria da Silva. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

STURM, Luciane.; TOLDO, Claudia. (org.). **Desafios contemporâneos do ensino**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

VYGOTSKY, L.S**. A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS À LUZ DO GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA INFANTIL

Letícia Beltrame ALVES
Vera Lucia de Oliveira Pereira BUOSE

1 INTRODUÇÃO

Nos espaços escolares, percebe-se que os aprendizes estão cansados das velhas práticas de ensino, que são pouco enriquecedoras e distantes das atuais necessidades de ensino das línguas. Colombo e Consolo (2016) observam que é importante conhecer a criança-aluno na pós-modernidade. Segundo os pesquisadores, são necessários novos olhares para compreender o atual perfil dos alunos, pois "Sedentas por visibilidade e pertencimento, marcadas pela inquietude e pela mudança constante, as crianças da pós-modernidade diferem fortemente das conceituações conhecidas ao longo da história [...]" (COLOMBO; CONSOLO, 2016, p. 38).

Assim, diante dos desafios diários frente ao cenário educacional se faz necessário compreender o perfil e os comportamentos dos estudantes contemporâneos, principalmente, os aprendizes de língua adicional. Nessa perspectiva, é importante buscar ações didáticas e metodológicas capazes de atender as necessidades desse público e ofertar metodologias de ensino e aprendizagem significativas e motivadoras. Além disso, é preciso desprender-se das amarras da descontextualização e da gramática e, ancorar-se nas práticas discursivas da linguagem, na interação e nos contextos de uso real da língua alvo.

Dessa forma, com intuito de apresentar ações norteadoras capazes de viabilizar uma aprendizagem significativa pautada na interação e no desenvolvimento de habilidades orais e escritas dos estudantes, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta que contempla atividades metodológicas por meio do dispositivo sequência didática (doravante SD) – consoante orientações apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – voltada ao ensino de língua inglesa para crianças, à luz do gênero textual história infantil (TONELLI, 2005). Nessa perspectiva, a história infantil que norteou este trabalho encontra-se em um *E-book* (livro digital) denominado *Colors (2015),* publicado pela editora Encyclopedia Britannica (UK) Ltd[16]. Além disso, faz-se importante pontuar que a proposta de SD destina-se a alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, contudo poderá ser adaptada a outras etapas da educação básica.

Sabendo dos desafios em desenvolver atividades mediadas por gêneros, convém mencionar que esta pesquisa se justifica pela sua capacidade de oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos professores para o desenvolvimento de práticas que podem auxiliar os aprendizes no processo de aquisição de língua inglesa (doravante LI). Acresce também, o fato de que a proposta didática apresentada é uma ferramenta em potencial, possível de contemplar as múltiplas e diversas

16 *Colors* é um livro da *Britannica Discovery Library Series*, rico em ilustrações, cores vibrantes, linguagem simples, dinâmica e poética, a narrativa se constrói com fatos interessantes a respeito das cores e, com elas, faz comparações significativas com diferentes objetos, animais, sentimentos e elementos da natureza. *Colors* é o livro de número 6 de um conjunto de 12 livros que compõe a coleção *Pre-Reader e Emerging Reader Library Collection* 2018. Esta coleção, foi encontrada em formato digital em. http: // www. // eb.pdn.ipublishcentral.com/product/prereader-emerging-reader-library-collection-2018 acesso em 25/01/2020.

significações da linguagem e, sobretudo, poderá contribuir para uma aprendizagem significativa em LI e no desenvolvimento das habilidades relacionadas a linguagem.

Frente ao exposto, este trabalho se constitui teoricamente pelas concepções do socio interacionismo de Vygotsky (2001), que assevera que a aprendizagem é construída pela linguagem e por meio das interações com o outro e com o meio, logo, se configura como uma prática social. Ademais, também está amparado nas reflexões de Tonelli (2005; 2008), Rocha (2010), Santos (2010), Buose (2016) e outros pesquisadores que discorrem sobre a importância do ensino de LI para crianças, sobre as ações didático-pedagógicas e, também, a respeito da relevância de planejar e ofertar atividades capazes de contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Assim sendo, para melhor estruturá-lo, além dessa parte outras quatro sessões compõem este trabalho. Na primeira, apresentamos a importância das línguas adicionais para crianças e o destaque do trabalho com os gêneros, em especial as histórias infantis, no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Posteriormente exibimos a opção metodológica que norteia o trabalho e expomos as sugestões de atividades, tendo como base o livro infantil *Colors* (2015), que foram estruturadas por meio de uma SD e organizadas por módulos de aprendizagem. Ao final, fazemos algumas considerações sobre a pesquisa.

2 IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS ADICIONAIS PARA CRIANÇAS

O interesse de pesquisadores ao direcionar olhares e reflexões aos processos de ensino e aprendizagem de línguas para crianças conquista, gradativamente, espaços em várias regiões brasileiras. Diante desse cenário é conveniente evidenciar os trabalhos desenvolvidos na região norte de Mato Grosso. Entre eles destacamos a pesquisa desenvolvida por Santos (2009), que investigou as práticas docentes de cinco professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ainda neste contexto, ressaltamos as reflexões de Schweikart e Santos (2014) que mostram possibilidades de ensino de LI intermediado pela tecnologia. Apontamos, também, a dissertação de Buose (2016), que analisa os processos de ensino e aprendizagem de LI, nos anos finais do Ensino Fundamental I, por meio da SD.

Soma-se a esses, os trabalhos desenvolvidos em outras regiões brasileiras, dessas, tomamos com referência Rocha (2010) e Tonelli (2005; 2008). Rocha (2010, p. 8) propõe trajetórias possíveis sobre o ensino de LI e trata das especificidades de "[...] um ensino formador, voltado à construção de multiletramentos que atendam à noção de cidadania ativa e crítica na contemporaneidade [...] com base em uma abordagem plurilíngue e pluricultural frente à educação de línguas.". Dialogando com Rocha (2010), em Tonelli (2005; 2008) é possível se observar o uso do gênero histórias infantis como instrumento para o ensino de inglês para crianças e percebe-se que os processos de construção de conhecimento da língua alvo tornam-se mais significativos para os aprendizes.

Essas breves considerações, a respeito de algumas das pesquisas brasileiras que versam sobre do ensino e aprendizagem de LI para crianças, certamente abriram novas discussões e estudos

acerca desse tema e, sobretudo, ressaltam a importância das línguas adicionais para crianças. Nesse cenário, é importante voltarmos a atenção à criança, aprendiz de línguas.

Buose (2016, p. 31) indica que "[...] a criança como aprendiz de línguas, cheia de energia, expectativas, comunicativa, que gosta de brincar, fazer experimentos, bastante curiosa, de grande imaginação e que interage com o outro, sempre, ao ser estimulada e familiarizada com o ambiente em seu entorno.". Assim, ao promover o ensino de línguas para crianças é importante atentar-se as características físicas, sociais e emocionais dessa faixa etária e proporcionar um ambiente de aprendizagem encorajador, centrado em atividades reais de uso da língua.

Sobre essa questão, é necessário

> Conhecer e respeitar as fases de conhecimento da criança, trabalhando com atividades voltadas para a singularidade intelectual e social de cada uma, com planejamento e formação adequados, atentando-se à afetividade e incentivo em sala de aula é fundamental no desenvolvimento da criança, também acarretará na afinidade e interesse do aluno nas aulas. (LIMA; SANTOS, 2017, p. 43).

Respeitar as fases de desenvolvimento da criança e suas singularidades, também, contribuem para a aprendizagem de línguas. Buose (2016) assevera que o desenvolvimento da linguagem é indispensável no ensino de uma nova língua e as interações sociais proporcionadas à criança contribuem, expressivamente, para desenvolvimento da aprendizagem de forma natural.

Assim, é necessário compreender os estudantes em sua totalidade, suas vivências, suas emoções e comportamentos. Nessa perspectiva, defendemos o ensino e aprendizagem de línguas mediados pelos gêneros textuais, pois acreditamos que ofertar um ensino de LI para crianças sob a perspectiva dos mesmos, sejam orais ou escritos, tornam a aprendizagem mais significativa, prazerosa e, ao mesmo tempo, insere o aprendiz em práticas discursivas da linguagem, nos processos de interação e nos contextos de uso real da língua.

Frente ao exposto, adiante serão feitas algumas ponderações sobre a aprendizagem da criança segundo os pressupostos teóricos de Vygotsky (2001).

2.1 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL VYGOTSKYNIANA

Os pressupostos teóricos de vygotskynianos asseveram que a aprendizagem ocorre sobre a perspectiva sociocultural. Nesse sentido, o indivíduo é visto como um ser social

> Construído cultural e historicamente, transforma a natureza por meio de suas ações e nesse processo, transforma a si mesmo. Por meio das mediações, ele vai se construindo e torna-se ele mesmo, através do outro, e, nesse processo, a linguagem é o principal instrumento simbólico de interação e mediação das relações sociais. Por meio da linguagem, o sujeito se comunica, compreende, se faz ser compreendido, entende e materializa o mundo das significações. (BUOSE, 2016, p. 23).

Para Vygotsky (1998, p. 98), a aprendizagem de fato ocorre quando o indivíduo é "um sujeito ativo em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo reconstrói (no seu pensamento) este

mundo". Assim, a aprendizagem ocorre com e na interação com o "outro" e o "mundo", ou seja, por meio das interações socias. Sob essa perspectiva, Gonçalves e Ferraz (2014, p. 71) mostram que para Vygotsky "[...] a interação não é só com o meio, mas também, e principalmente, com as e pelas situações de comunicação". Desta forma, para os referidos autores por meio as situações de contexto de produção, a criança planeja e estabiliza suas ações de linguagem.

Sob esse viés, o aprendizado do homem é fruto das relações sociais (VYGOSTKY, 1998). Sendo assim, é necessário que o ensino antecipe o que o aluno ainda não sabe e não é capaz de aprender sozinho. Entretanto, é imprescindível considerar que ao iniciar sua vida escolar a criança traz consigo os conhecimentos que adquiriu nas relações com os "outros" e com o "mundo" e esses conhecimentos jamais podem ser ignorados.

Isso ocorre pelo fato de que "[...] a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história" (VYGOTSKY,1988, p. 109) que deve ser considerada e acrescida de novas descobertas ao seu repertório. Ao entrar em contato com os conhecimentos formalizados e científicos, ela sistematiza a aprendizagem." (BUOSE, 2016, p. 23).

Por tais razões, consideramos serem necessárias essas reflexões, pois estão ligadas aos eixos teóricos deste trabalho. Sendo assim, a seguir trataremos da importância do ensino de LI pautado na mediação dos gêneros, em especial o gênero história infantil**.**

2.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA MEDIADO PELOS GÊNEROS, EM ESPECIAL, A "HISTÓRIA INFANTIL"

A respeito dos gêneros textuais Buose (2016, p. 46), evidencia que eles se "[..] encontram ancorados em alguma situação real da criança. As diversas atividades humanas estão vinculadas a alguma forma de uso da linguagem e essa, por sua vez, encontra-se materializada nos gêneros que fazem parte do cotidiano de todas as pessoas". Nessa ótica, pode-se visualizar que o trabalho por meio dos gêneros rompe com as velhas práticas e o ensino da língua passa a ser significativo para o aprendiz, que tem a oportunidade de estar em contato com os textos que circulam em diferentes esferas sociais.

A esse respeito, lembramos que a aplicação dos gêneros discursivos no ensino de línguas é discutida por vários autores, devido à importância do ensino contextualizado e não meramente de vocabulário constituído por palavras e/ou frases soltas. (SUZUMURA; PÁDUA; TONELLI, 2015, p. 32). Sobre o uso dos gêneros nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, ainda, ressaltamos que

> Trabalhar na perspectiva dos gêneros discursivos na sala de aula com os jovens aprendizes, é uma forma muito interessante e, nesse sentido, Bakhtin (2003) assevera que o ensino mediado por gêneros proporciona o desenvolvimento de habilidades tanto orais como escritas em diferentes situações de comunicação. (BUOSE, 2016, p. 47).

Dessa forma, os gêneros podem contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem, visto que é possível explorar as práticas cotidianas da linguagem, as interações socias,

culturais, históricas e os contextos de uso real da língua. Nessa perspectiva, revisitamos as percepções baktinianas que nos lembra que "[...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 280). Logo, partindo dessa premissa, é necessário proporcionar o ensino de línguas mediadas por situações de uso que se materializa pela relação entre o "eu" e o "outro".

Diante do exposto, reiteramos a importância dos gêneros nas interações dos aprendizes com o "outro" e "mundo" é possível por meio de diferentes gêneros de textos. Nesse sentido, a escola cumpre um importante papel de introduzir, seja de forma híbrida ou intercalada, "[...] uma infinidade de gêneros no processo de formação do indivíduo, levando à sua apropriação, ensinando ética que rege as diferentes esferas, bem como formas colaborativas e efetivas de atuação na sociedade". (ROCHA, 2010, p. 92).

É necessário ofertar aos aprendizes práticas que desenvolvam conhecimentos e capacidades que os conduzam a agir em situações sociais diversas sem, no entanto, excluir os conhecimentos prévios dos mesmos. Assim, compartilhamos das ponderações de Tonelli (2008, p. 19) e, assim como ela, "[...] entendemos que o ensino de inglês para crianças deve levar em consideração a experiência que elas trazem para o ambiente escolar, assim como sua visão de mundo, tanto quanto o mundo de fantasia próprio de sua imaginação".

Por esse e por outros motivos, escolhemos o gênero história infantil como fio condutor desse trabalho, pois acreditamos que "[...] entre outros aspectos, que o gênero textual HI atende à necessidade das crianças pela fantasia e pela imaginação e, por isto, elas se apropriam dele e o utilizam para a construção de conceitos e a formação de conhecimentos." (TONELLI, 2014, p. 47).

O que se refere aos modos de re(significar) o ensino de línguas, em especial, a LI, Rocha ressalta a importância de

> atividades que envolvam ler, escrever, assistir TV, filmes, vídeos, contar, cantar, brincar etc. possam entrecruzar-se, não só entre si, mas também com múltiplas práticas outras permitindo que os alunos atuem a partir de seus pontos fortes e interesses centrais – como quer a Pedagogia dos Multiletramentos – e construam outras formas, híbridas, de conhecer, saber, sentir e agir em diferentes mundos sociais, sob perspectivas transformadoras e éticas. (ROCHA, 2010, p. 92).

Nesse permear, ressaltamos que as ações didático-pedagógicas realizadas em sala exigem cautela e planejamento, haja vista que planejar aulas de inglês, principalmente para crianças não é uma tarefa fácil. Isto porque exige, além de formação na área, muita responsabilidade e ao professor cabe "[...] preparar aulas muito bem organizadas que reflitam os interesses e necessidades das crianças, lhes oportunizando situações em que possam usar a língua criativamente." (SANTOS, 2010, p. 443).

Diante do exposto, é por meio desses diálogos que planejamos ações capazes de viabilizar as interações entre o "eu e outro" e o desenvolvimento de habilidades orais e escritas à luz do gênero textual história infantil (doravante HI) e que serão apresentadas ao final do trabalho. Posto isso, na sequência, discorreremos sobre o uso SD como ferramenta de ensino de LI para crianças.

2.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA DE ENSINO DE LI

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82) especificam que a "[...] "sequência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.". Em diálogo com os respectivos autores, para Buose, a SD

> é um modo de ensino organizado por meio de atividades estrategicamente elaboradas e planejadas, composta por etapas ou módulos, pelo docente que vão desde a apresentação inicial do texto oral ou escrito de determinado gênero que se objetiva produzir, até a realização de produção final.(BUOSE, 2016, p. 49).

Nesse âmbito, é possível assegurar que a SD é capaz de auxiliar o aluno a dominar melhor um gênero textual e lhe permite falar ou escrever de forma mais adequada, dentro de uma forma de ensino contextualizada, ou seja, promove situações comunicativas específicas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Além disso, as SD possibilitam o acesso dos alunos a práticas de linguagem por eles já conhecidas, como, também, novas ou dificilmente domináveis.

Seguindo as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho com SD pode ser estruturado da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema da sequência didática

Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Percebe-se, na imagem acima, que os procedimentos teóricos-metodológicos da SD se orientam, respectivamente, em quatro fases distintas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A primeira, como o próprio nome sugere é a apresentação o gênero escolhido e objetiva, nesse momento, situar os alunos quanto ao trabalho que será desenvolvido, busca definir qual gênero será trabalho e fazer os "combinados" com a turma. Assim, a "[...] apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que ele está relacionado." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85). Sobre esse momento, é importante observar que ao final dessa etapa o professor deverá fazer "[...] o detalhamento desse gênero, fornecendo aos alunos subsídios para que eles possam reconhecer o gênero que irão produzir. (BUOSE, 2016, p. 50).

Posteriormente, temos a primeira produção. Ela permite que o professor avalie os conhecimentos e capacidades prévias que os alunos possuem a respeito do gênero. Também, oferece subsídios ao docente para refletir sobre quais capacidades que os alunos precisam desenvolver para dominar o gênero em questão, seja ele oral ou escrito. Desta forma, "[...] cada aluno consegue seguir,

pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, suas potencialidades." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

O objetivo dos módulos é solucionar e superar os desafios apresentados na primeira produção. Os módulos não possuem números pré-definidos e são constituídos por atividades variadas e, compostas por diferentes níveis, capazes de conduzir ao domínio do gênero em questão. Isso ocorre, pois "[...] esse se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Ao finalizar os módulos, a sequência se fecha com a produção final. Com ela se "[...] dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Ainda, sobre esse momento, devemos ressaltar que "[...] espera-se que a produção do gênero seja clara, coerente e, conforme Costa Rübiner e Simioni (2014), condizente para circular, pois assim a SD terá cumprido com o seu objetivo." (BUOSE, 2016, p. 51). Frente ao exposto, é importante ressaltar que, após a produção final, as produções dos alunos precisam ser expostas, ou seja, o gênero produzido precisa circular e ganhar visibilidade.

Na sequência, será apresentada a opção metodológica desse trabalho e a organização da SD, estruturada por meio do livro infantil *Colors* (2015).

3 OPÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA

Este trabalho foi planejado para oferecer possíveis subsídios didáticos e metodológicos para professores desenvolverem e re(pensarem) suas práticas em sala de aula e, além disso, contribuírem para uma aprendizagem significativa de seus alunos da LI. Por fim, cabe lembrar que, essa proposta foi elaborada para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, estudantes da rede municipal e com faixa etária média entre 9 a 10 anos. Enfatizamos que esses possuem uma única aula de LI durante a semana, com duração de 55 minutos, e que em sala é possível encontrar um número entre 25 a 30 alunos[17].

Destaca-se, também, que a proposta didática que é apresentada não é inalterável, pois se assim o fosse cairíamos em contradição diante de tudo que foi apresentado até o momento. Isso posto, recorremos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) para frisar que "concretizar uma proposta na forma de material didático é, por vezes, correr o risco de torná-la estática ou mesmo de vê-la desviada dos princípios sobre os quais se apoia."

Não é nossa intenção limitar um número de aulas para o desenvolvimento da SD que apresentamos, uma vez que relação do tempo de aplicação da mesma é variável, pois é necessário superar todos os desafios que todos os alunos possuem para desenvolver e dominar o gênero em questão. Dessa forma, reiteramos que a proposta está dividida em três módulos e caberá ao professor aplicador redirecioná-la conforme sua necessidade.

17 Esta é a realidade que temos no município de Sinop.

Dessa maneira, sugere-se que essa proposta inicie por meio da contação da narrativa *Colors* (2015). Propomos a exposição da narrativa, fazendo uso de equipamentos multimídia (*Datashow*). Entretanto, sabendo das diversas realidades físicas, bem como a escassez de recursos pedagógicos e eletrônicos, pois muitas escolas possuem outras formas de apresentar a narrativa e esta pode ser feita de acordo com a necessidade observada pelo professor.

A finalidade dessa etapa é contar a história infantil. Igualmente, pretende-se instigar as crianças para que reconheçam características presentes na capa, as diferentes abordagens, cenários, objetos, fatos interessantes das cores e palavras já conhecidas. Vale destacar que nosso objetivo é explorar o máximo as imagens dispostas no livro, as cores e outros recursos verbos-visuais. Além disso, é importante instigar os alunos a levantar hipóteses sobre o vocabulário desconhecido. Para tal, não recomendamos fazer isso de forma acelerada.

Evidenciamos também que a narrativa é relativamente extensa para o público em questão e, se contada de uma única vez, certamente os alunos podem voltar os sentidos para outra situação com facilidade. Assim, a "contação" da história tornaria menos interessante e perderiam o foco. Pensando nisso, sugerimos fazer a contação da narrativa em pequenas doses e, em momentos estratégicos, interrompê-la, para assim deixar os alunos curiosos para saberem o desfecho da narrativa[18].

4 HISTÓRIA INFANTIL *COLORS*

Aqui são apresentados os exemplos de atividades organizadas de forma instrutiva, sobre a perspectiva de uma SD desenvolvidas a partir da história infantil *"Colors"*. O foco central das atividades é a produção oral e os objetivos gerais a elas relacionados são reconhecer as características do gênero e a possibilidade de ressignificá-lo. É necessário destacar que apresentaremos uma das várias possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas a partir da história em questão.

Desta forma, fica a critério do professor de LI fazer as adaptações que considerar necessárias para a realização deste planejamento e que melhor se adequem à realidade e à rotina escolar que está inserido. No entanto, é preciso preservar a natureza deste trabalho que vai além dos conteúdos relacionados ao léxico e\ ou gramática e busca apresentar aos pequenos estudantes diferentes formas comunicativas da língua alvo.

Logo, partindo do pressuposto que a narrativa *"Colors"* (2015), já tenha sido contada aos alunos, ou seja, já iniciado o trabalho com a SD, passaremos, na próxima sessão, para a descrição dos módulos e sugestão de possíveis atividades.

4.1 DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS MÓDULOS

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira fase de uma SD é a apresentação da situação inicial. Os objetivos para este momento é situar os alunos quanto ao trabalho que será desenvolvido, identificar quais conhecimentos prévios possuem a respeito do gênero a ser trabalhado e apresentá-lo. Faz-se importante que o professor deixe claro às crianças para que serve este o gênero,

18 Nos anexos é apresentada uma, das várias possibilidades para fazer a contação da história Colors (2015).

tratar da importância do assunto que será abordado, falar sobre a produção que será feita ao final, sobre a quem ele dirige, quais serão os destinatários, onde irão circular as produções finais realizadas por elas e qual a forma que essas produções assumirão. Essas estratégias permitem que o professor crie expectativas e motive os alunos a respeito do trabalho com o gênero.

Neste contexto, vale ressaltar que os objetivos que sustentam essa SD, é que ao seu final os alunos reconheçam as partes fundamentais do gênero história infantil e que ilustrem/(re)produzam a sequência narrativa da história por meio de um *lapbook*[19]. Assim, pretende-se desenvolver a capacidade linguística discursiva dos estudantes.

Neste primeiro momento, os objetivos estão relacionados em apresentar a proposta e despertar a curiosidade dos alunos para as histórias infantis em inglês. Dessa maneira, "[....] Espera-se que ao final deste módulo elas consigam reconhecer as partes fundamentais de um livro, ou seja, as características presentes na capa e a existência de cenários e diferentes personagens existentes em cada história. (SUZUMURA; PÁDUA; TONELLI, 2015, p. 38).

Assim, é importante dar voz as crianças nesse momento para que compartilhem suas aprendizagens, pois certamente elas já possuem conhecimentos prévios a respeito, pois parte-se do princípio que já estão familiarizadas à estrutura da narrativa em português e podem até nomear algumas das histórias que conhecem.

Outro fato que merece destaque é a língua que será usada em sala. Deve-se deixar claro que em alguns momentos a *"teacher"* falará em português e, em outros, em inglês. Nesta vertente, partilhamos as concepções de Rocha (2010, p. 205) e, assim como a autora, entendemos que a "[...] língua materna, nessa perspectiva, permeia todo processo de ensino-aprendizagem de inglês, mostrando-se um importante recurso mediador.

Tabela 1 – Módulo I - Apresentação da situação inicial

MÓDULO I - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Apresentar a proposta às crianças; • Deixar claro às crianças que em um momento específico eles deverão recontar uma história usando recursos verbo visuais que irão compor o lapbook. • Decidir coletivamente a circulação do gênero; • Despertar a curiosidade pelo tema escolhido com imagens e/ou livros físicos de histórias infantis; • Incentivar a leitura de histórias infantis em português e inglês; • Explorar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero e da língua; • Desenvolver a capacidade linguístico discursiva (orais e escritas) em LI; • Compartilhar com o grupo a cor favorita.	

19 O lapbook é um livro interativo, que é construído pelo aluno, tem um conteúdo que vai muito além de textos. Ele inclui ilustrações, colagens, dobraduras, espaços para colocar novas informações em foma de uma pasta e envelope, por exemplo. https://www.vital.org.br/como-construir-um-lapbook acesso em 27/06/2020.

Procedimentos:	**1° Momento:** Mostrar a proposta com linguagem clara e objetiva, respeitando a faixa etária dos aprendizes. Além disso, decidir coletivamente como será feita a circulação dos textos e produção final. É importante registrar esse momento e para isso, sugere-se que em conjunto eleja um aluno para fazer o registro. **2° Momento:** Expor o gênero por meio de imagens de livros de histórias infantis conhecidos ou não pelo público. As imagens poderão ser mostradas pelos recursos multimídias, por imagens impressas coloridas ou por livros físicos infantis selecionados previamente da biblioteca escolar. Instigar as crianças com questionamentos como: *O que vocês acham dessas imagens? O que elas têm em comum? Alguém já contou ou vocês já leram alguma dessas histórias? Onde podemos encontrá-las? Por que estou fazendo essas perguntas? Quem escreve este tipo de texto? Quem são os destinatários desses textos, ou não tem destinatário? Conhecem o significado da palavra destinatário? Já ouviram alguma história em inglês? Será que é fácil compreender uma história em LI?* **3° Momento:** Mostrar a capa de livros de histórias infantis e levantar hipóteses sobre a história que será apresentada. Apresentar *"flashcards"* com personagens retirados do livro *Colors* para relembrar os nomes das cores em inglês e associá-las a objetos. What's the name of this is book? Do you read this book? What *Colors* do you see? What *Colors* do you know? What is your favorite color? Why do you like this color? *For example. (teacher) My favorite color is red. I love red because I love to eat apples and apples are red. Apples can be green too. But I love red apples.* Explorar oralmente as impressões dos alunos a cor favorita dos alunos (ou pelo menos de alguns) e os conduzir a relacionar essa cor com algum objeto da sala, roupa, animal ou fruta. Para finalizar, os alunos recebem uma folha em branco para desenhar um objeto e pintá-lo com sua cor favorita. Após cada um, em sua vez, é convidado a socializar seu desenho e para falar sua cor favorita, em inglês ou português. Ao final, sugere-se colocar em destaque a atividade dos alunos na sala, como fazer um mural, por exemplo.
Avaliação:	Pautada na participação do aluno e no desenvolvimento dos objetivos propostos.

Fonte: as autoras.

Deve-se destacar também que

> [...] a apresentação da situação consiste na exposição do projeto comunicativo e na introdução de uma reflexão sobre as características da situação. Essa etapa é fundamental, já que define uma atividade comunicativa que deve ser realizada e oferece encaminhamentos para os textos que serão produzidos. (TONELLI; CORDEIRO, 2014, p. 50).

Nessa lógica, as respectivas autoras, ainda ressaltam que as atividades relacionadas a esse ponto precisam se relacionar as capacidades de linguagem, que são de suma importância para a compreenção da história infantil e estão ligadas a capacidades de ação, capacidades discursivas e

capacidades linguísticas-discursivas. Frente a isso, sugere-se retomar a situação inicial da narrativa em questão que apresenta com a frase: “The night is dark...then slowly comes the light.” para explorar as habilidades de fala da língua alvo e dar sequência ao terceiro momento da situação inicial.

Figura 2 – Páginas iniciais da narrativa *Colors* (2015, p. 3-5)

Concluídos os procedimentos da apresentação inicial, os alunos serão convidados a realizar a produção inicial e “[...] nesta fase que o professor pode diagnosticar as capacidades [...] que os alunos já dominam e aquelas que ainda devem ser adequadas.” (TONELLI; CORDEIRO 2014, p. 50). Assim, intencionamos com a produção inicial, realizar questionamentos orais sobre o gênero apresentado e conduzir os alunos a identificar as partes fundamentais da história, ou seja, começo, meio e fim.

Evidenciamos também, que “[...] de acordo com a proposta de elaboração de uma SD, a produção inicial deve ser uma atividade mais próxima possível da produção final”. (TONELLI CORDEIRO, 2014, p. 55). Desta forma, para atingirmos os objetivos dessa SD os alunos serão convidados a construir por meio de desenhos e colagens as partes da história (início, meio e fim) que cada um considera como fundamental. Abaixo evidenciamos a proposta da produção inicial.

Tabela 2 – Produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Estimular a compreensão da sequência lógica (começo, meio e fim) da história. • Realizar a atividade principal.	
Procedimentos:	**1° Momento:** Organizar os estudantes em dupla. **2° Momento:** Perguntar o que os alunos lembram da história. **3° Momento:** Realizar a atividade principal. **4° Momento:** Expor, para que fique até o término das atividades com a SD, as produções em um varal dentro da sala de aula.	

Atividade Principal	Disponibilizar folha sulfite, papel colorido, imagens impressas de personagens da história, lápis de cor, cola branca, frases impressas da narrativa que indiquem começo, meio e fim da história. Pedir para que em dupla organizem as frases e colem as mesmas na folha juntamente com as imagens dos personagens que podem representá-las. Solicitar que desenhem e pintem o que lembrarem cada uma das fases. Podem escrever algumas palavras em inglês, que foram marcantes para cada um.
Avaliação:	Pautada na observação do professor e na participação dos alunos frente aos objetivos propostos.

Durante a realização da produção inicial é importante que o professor circule pela sala de aula, auxilie os alunos quando for necessário e observe quais são os conhecimentos prévios que os estudantes já possuem a respeito do gênero, bem como das partes que o compõem e acerca da língua estudada. Vale evidenciar que a exposição das atividades produzidas pelos alunos, nessas duas etapas, deverá permanecer em sala até o fim do trabalho com a SD. Após, as atividades deverão ser retiradas, organizadas e entregues para os alunos.

Terminada a produção inicial, será introduzido o primeiro módulo. A proposta do módulo I consiste em oferecer suporte para superar os desafios apresentados a partir do diagnóstico realizado na produção inicial. Nessa fase, propõe-se a ampliação do léxico dos aprendizes que contribuirá na realização do trabalho final. Por essa razão, esse módulo visa desenvolver as habilidades de compreensão auditiva, de leitura e de escrita. Assim, para atingir esse objetivo, apresentamos os possíveis caminhos na tabela abaixo.

Tabela 3 – Plano do Módulo I

MÓDULO I		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Desenvolver as habilidades de oralidade, de compreensão auditiva, de leitura. • Ampliar o léxico (vocabulário). • Promover o trabalho coletivo. • Explorar a interpretação e criatividade por meio de jogos de adivinhação.	
Vocabulário e estrutura linguística:	• Nomes de animais, objetos, cores e estações do ano. • Who am I? Quem sou eu?	

Procedimentos:	**1° Momento:** Deixar claro aos alunos os objetivos propostos nesse módulo. Identificar os conhecimentos prévios que eles possuem a respeito dos jogos de adivinhação. Iniciar questionando se conhecem jogos de adivinhação, se podem dar algum exemplo. O professor pode preparar uma pequena explicação sobre o tema e expor, por meio de recursos multimídias, para a turma. **2° Momento:** Explorar a interpretação e criatividade em brincadeiras de adivinhação. Organizar os alunos em círculo. Colocar várias fichas com fotos coloridas de *animals, school materials, seasons of the year and others* dentro de uma caixa. Para atingir os objetivos dessa primeira atividade o professor pode organizar a turma em grupos de cinco integrantes e, após explicar as regras do jogo[20], cada grupo deverá descobrir qual é o item que está na ficha. Vence o grupo que após seis rodadas tiver mais pontos. Conforme os nomes presentes nas fichas são sorteados, o professor os escreve no quadro para explorar, posteriormente a leitura e compreensão auditiva. Após realizados esses processos, uma equipe pode desafiar a outra e neste permear, o professor faz a mediação das charadas alternando com as habilidades de oralidade, de compreensão auditiva, de leitura.
Atividade Principal:	Organizar os alunos em círculo. Estender um tapete no chão. Entregar quatro fichas para cada aluno com uma imagem impressa. Em uma caixa o professor retira uma frase e faz a leitura dela em português. Os alunos que estiverem com o a imagem do objeto relacionado a frase, após a leitura deve colar a imagem no tapete. Explore oralmente a expressão *Who am I? para que os alunos possam adivinhar o objeto. Por exemplo:* *Prof.: Crianças se divertem comigo. Who am I?* *As crianças que estiverem com a imagem da bola a cola no tapete.*[21] Posteriormente, será entregue uma ficha para os alunos com as mesmas advinhas da brincadeira em português. Peça a eles escreverem a resposta em inglês, com auxílio do dicionário físico ou on-line. Após, deverá ser corrigidas as atividades priorizando a oralidade.
Habilidade a ser desenvolvida:	Compreensão auditiva, de leitura e escrita,
Avaliação:	Pautada na participação, no trabalho coletivo e desenvolvimento dos objetivos propostos.

Neste caminhar, é necessário frisar que ao promover atividades relacionadas ao trabalho coletivo reforçamos as concepções vygotskynianas que a aprendizagem se faz pela interação e cooperação entre os pares intermediada pela linguagem. É perceptível também que nesse módulo o gênero difere da história infantil, ou seja, foram inseridos no módulo jogos de adivinhação. Frente

20 Regras do jogo *Who am I?* disponíveis nos anexos.

21 Exemplo da atividade nos anexos.

a isso, evidenciamos que nosso objetivo com o jogo de adivinhação é ampliar o léxico e explorar as habilidades de interpretação e criatividade dos alunos. Soma-se a esses fatores que na "[...] sequência didática, é preciso prever uma alternância entre atividades escritas e orais [...]" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Convém mencionar que no módulo II, um dos principais objetivos elencados é oportunizar aos alunos o reconhecimento do assunto de um texto (nesse caso uma história infantil), reconhecendo sua organização textual e possíveis palavras que já são conhecidas pelos alunos. É indispensável mencionar que a escolha por essa história, se deu por conta dos elementos temáticos que ela possui e que dialoga com a narrativa apresentada em *Colors* (2016), pois ambas são construídas por meio do tema as cores. Agrega-se também o fato de ser uma história menor e, por isso, os elementos que compõem a narrativa (início, meio e fim) estão melhores definidos, situação essa que facilita a melhor compreensão dos estudantes em identificar a estrutura da narrativa. Na sequência, apresentamos o módulo II.

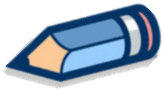
Tabela 4 – Plano do Módulo II

MÓDULO II		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. • Explorar histórias infantis na oralidade e escrita. • Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.	
Procedimentos:	**1° Momento**: Contação da história: *Pete the Cat: I Love My White Shoes*[22] 1º momento: Organizar os alunos em um semicírculo. Iniciar a contação da história explorando a capa do livro e recursos gráficos que nela estão presentes. "*What animal is this?*" "*What is your name?*" "*Do you see anything special on he/ it?*" "*Why Pete is wearing sneakers?*" "*What color is your sneakers?*" É importante deixar os alunos fazerem suas inferências português e/ou inglês. Se possível, registrá-las na lousa e também, usar recursos corporais para facilitar a compreensão dos alunos. Caso eles não compreendam, então traduzi-las para os alunos. Falar brevemente sobre o escritor e nome do ilustrador. **2° Momento:** Iniciar a contação da história. Explorar as ilustrações, as cores, os nomes das frutas e outros recursos presentes no livro como forma de diagnosticar o vocabulário que os alunos já possuem em LI. É importante que as perguntas (feitas pelo professor) e respostas (dos alunos) sejam em inglês sejam alternadas, ora em português e ora em inglês. **3° Momento:** Apresentar o vídeo *Pete the Cat: I Love My White Shoes | Read Aloud,* disponível em https://www.youtube.com/watch?v=T1pwI31c2Hg incentivar os alunos para que nos momentos específicos do vídeo eles cantem juntos. Com esta atividade é possível explorar as habilidades de *listening and speaking* de forma lúdica. Instigar os alunos a falarem sobre suas impressões a respeito do vídeo.	

22 Em anexo.

Atividade Principal:	**Relembrar a sequência da narrativa:** Se necessário, deixar alguns minutos para que os alunos falem sobre o que aconteceu durante a história *Pete the Cat: I Love My White Shoes.* Distribuir cópias da atividade (01) em folha em tamanho A4 colorida, juntamente com imagens (do Pete, sapatos e frutas para recorte) para cada estudante. Pintar, recortar e colar as imagens para depois organizá-las na sequência da história e colá-las pela segunda vez na folha colorida.[23] **Bingo:** Para esse momento os alunos farão a atividade com um bingo. O objetivo é explorar os elementos presentes na narrativa e, consequentemente, a compreensão oral.[24]
Habilidade a ser desenvolvida:	Compreensão auditiva, de leitura e escrita.
Avaliação:	Pautada na participação e desenvolvimento dos objetivos propostos.

No módulo II sugerimos, ainda, explorar as capacidades linguísticos-discursivas dos pronomes possessivos (*I e My*). Desta forma, aconselha-se que os alunos elaborem sentenças orais usando os pronomes possessivos aliados a um verbo *"to love"*, um objeto, a uma cor e que ao final representem essa sentença por meio de desenhos. O professor pode iniciar esse processo na lousa explicando parra todos os alunos.

Ex: *I love my blue pencil.* 

No terceiro módulo, os alunos conhecerão o *"Lapbook"*. Ele será desenvolvido no laboratório de informática e em pares os alunos realizarão uma pesquisa para desvendar o significado da palavra. Será fornecido a eles um roteiro de pesquisa e deverão registrar no caderno as informações encontradas. Na próxima tabela apresentamos os procedimentos recomendados para a realização desta etapa.

Tabela 5 – Plano do Módulo III

MÓDULO III		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Pesquisar sobre a expressão em inglês "*Lapbook*"; • Identificar os principais materiais usados para construir um *Lapbook*; • Conhecer diferentes formatos de *lapbook*; • Usar ferramentas de pesquisas mediadas pela internet. • Oferecer recursos para a realização da produção final.	

23 Professor, é importante levar alguns modelos dessa atividade prontos para os alunos se inspirarem. Desperte neles a curiosidade e diga que na próxima aula eles conhecerão um *lapbook*.
24 Atividades em anexo.

Procedimentos:	**1° Momento:** Explicar para os alunos os objetivos desse módulo e dar a eles o roteiro de pesquisa que deverá ser colado no caderno. Lembrá-los que todas as perguntas deverão ser respondidas logo abaixo do roteiro. Perguntas que podem compor o roteiro: O que é um *Lapbook*? Quais são as instruções para construir um *Lapbook?* Como as informações são organizadas em um *Lapbook?* Quais formatos um *Lapbook* pode ter? Quais materiais podem ser usados para fazermos um *Lapbook?* De exemplos de como usar os *Lapbooks?* **2° Momento:** Execução da pesquisa no laboratório de informática. **3° Momento:** Socialização das perguntas do roteiro. Em pares ou trios, os alunos irão socializar as informações coletadas durante a pesquisa. Ao finalizar esse momento, sugere-se ao professor que apresente, com auxílio de recursos multimídias, imagens ou vídeos instrucionais sobre o processo de criação de *Lapbook.*
Atividade Principal:	Construir em pares ou em trios um *Lapbook.* Para isso o professor retornará ao vídeo da narrativa *Pete the Cat: I Love My White Shoes* e o exibirá novamente aos alunos. Com auxílio de papel colorido, cola, material para recorte como revistas, livros e outros, lápis de colorir, régua e tesoura sem ponta os pares ou trios construirão um *Lapbook* coletivamente. É importante que o professor oriente os alunos para se atentar aos itens organizacionais da narrativa, pois essa deverá ter começo, meio e fim. Ao fim da atividade principal, cada grupo irá apresentar seu *Lapbook* e os mesmos deverão ser fotografados e expostos na sala de aula em um mural.
Habilidade a ser desenvolvida:	Atenção, criatividade e trabalho coletivo.
Avaliação:	Pautada na participação e desenvolvimento dos objetivos propostos.

Após finalizar os processos que compõem módulos chegamos a produção final. Essa oferece ao aluno a oportunidade de realizar na prática todos os instrumentos e noções que foi construído separadamente nos módulos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para esse momento as crianças irão, individualmente, produzir ou (re)contar uma história e para isso usarão recursos verbais e visuais e construirão seu próprio *Lapbook.* Elas poderão se inspirar nas histórias trabalhadas, buscar outras ou, se sentirem confortáveis, escreverem sua própria para construir seu *Lapbook.*

É importante evidenciar que que nosso propósito não é que os alunos produzam ou (re) contem a narrativa, unicamente, por meio da escrita. É claro que poderão fazer uso de recursos verbais como palavras e frases simples. Entretanto, poderão fazer uso de recursos visuais com técnicas de colagem e desenho para apresentarem, cada qual, sua narrativa.

Tabela 6 – Produção final

PRODUÇÃO FINAL		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Produzir uma história apresentando as partes fundamentais da narrativa (início, meio e fim) usando recursos verbais e visuais que irão compor o *lapbook*.	
Procedimentos:	**1° Momento:** Explicar para os alunos os objetivos desse módulo e dar a eles os recursos matérias necessários para a produção final. **2° Momento:** Realização da produção final. Para esse momento orientamos que não haja pressa, pois sabemos que realizar um trabalho requer, atenção e criatividade dos alunos. **3° Momento:** Exposição do trabalho para a turma e registro de fotos das produções de cada aluno. **4° Momento:** Exposição do trabalho para visitantes. Outros alunos da escola podem ser convidados para prestigiarem as produções. **5° Momento**: Circulação das produções/ gênero. Os registros fotográficos das produções podem ser postados nas redes sociais que a escola possui. Lembrando do cuidado de não publicar as imagens das crianças sem a devida autorização dos responsáveis.	
Habilidade a ser desenvolvida:	Atenção, organização de ideias e criatividade.	
Avaliação:	Somativa.	

Realizada a produção final, o gênero produzido pelos alunos deverá circular em outras esferas, como é orientado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Nesse sentido, recomendamos dar visibilidade das atividades produzidas pelos alunos e para isso é importante fazer a socialização das mesmas, para que os outros alunos, professores e demais funcionários da escola possam prestigiar as produções e assim, fazer a circulação do gênero. Sugerimos, também, registrar e postar esses momentos nas redes socias da escola.

É oportuno dizer que os módulos e atividades propostas nessa SD são passíveis de mudanças, de acordo com as necessidades, realidades e contextos encontrados no espaço sala de aula. Ressaltamos também que a "[...] proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição, forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta." (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 107). Nesse sentido, para que a SD atinga seu objetivo é fundamental que o professor, que se inspirará nessa proposta, faça uma análise detalhada da produção inicial de seus alunos, de forma a identificar suas reais necessidades que deverão ser superadas no decorrer da SD.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Ao longo da tesssitura desse trabalho defendemos que é possível ofertar um ensino e aprendizagem de línguas, em especial a inglesa, mediadas pelos gêneros textuais. Nesse sentido, por meio dos diálogos com pesquisadores que versam sobre o ensino de LI para crianças intencionamos apresentar ações didático-metodológicas capazes de promover aprendizagem significativa, pautada na interação e no desenvolvimento de habilidades orais e escritas dos estudantes.

Nesse sentido, foi elaborada uma proposta de SD à luz do gênero textual história infantil, por meio das orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, acreditamos que as atividades planejadas e apresentadas na proposta didática é uma ferramenta em potencial possível de contemplar as múltiplas e diversas significações da linguagem. Convém ressaltar que a escolha do gênero história infantil como elemento norteador da SD planejada para este trabalho ocorreu pelo fato de que "[...] elas satisfazem algumas das necessidades características da criança e, por esta razão, conseguem envolver o aluno em sua totalidade, ou seja, suas necessidades emocionais, psicológicas e cognitivas." (TONELLI 2008, p. 08).

Feitas estas considerações, buscou-se com esta pesquisa ampliar as contribuições do trabalho com a SD junto a área de ensino e aprendizagem de línguas, em especial a inglesa no Ensino Fundamental. Procurou-se, também, desenvolver nos alunos atitudes positivas em relação a apreciação pela LI.

Em suma, espera-se que este trabalho possa contribuir, significativamente, para o aprimoramento das práticas didáticas de outros docentes que lecionam LI para crianças no ensino básico. Almeja-se também, que esta pesquisa inspire outros profissionais a trabalharem com a SD aliada as histórias infantis.

REFERÊNCIAS

BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Pereira. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do Programa Mais Educação**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.142f. Dissertação.

CONSOLO, D.A; COLOMBO, C.S. O **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira para Crianças no Brasil**: cenários e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

COLORS. Britannica Discovery Library, 2015. 6. ed. 48 páginas. Disponível em: http: **//** www. // eb.pdn.ipublishcentral.com/product/prereader-emerging-reader-library-collection-2018 acesso em 25/01/2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. ;SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vigostsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos Campinas, SP: [s.n.], 2010.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries:** dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2006.

SANTOS, L. I. S. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010.

SUZUMURA, D.; PÁDUA, L.; TONELLI, J. R. A. A contribuição da sequência didática para o desenvolvimento linguístico de crianças aprendizes de inglês como língua adicional. In: **XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação,** 2015, Londrina, Anais … Londrina.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** 2005. 312 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista MOARA**, n. 42, p. 45-63, jul./dez. 2014, Estudos Linguísticos.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Glaís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **Revista Moara.** Belém, n. 42, p. 45-63, jul.-dez. 2014.

ANEXO 01 – CONTAÇÃO

Apresentação de uma, das várias, possibilidades para realizar a contação da história *Colors* (2015). Convém destacar que a contação foi dividida em momentos para explorar todos os detalhes da narrativa, bem como, explorar as imagens e vocabulário desconhecido pelos alunos. Evidenciamos, também, ao planejar dessa forma pensamos em interromper a narrativa em momentos específicos para aguçar a curiosidade durante a contação.

Momento 01	
Objetivos:	• Contar a história; • Perceber as características presentes na capa; • Reconhecer os diferentes ambientes que são apresentados. • Realizar a atividade principal.
Vocabulário e estrutura linguística:	• Tempestade de ideias (*Warm up*) com vocabulário relacionado as cores. • *What else can you think of that's purple*?
Procedimentos:	**1° Momento:** Organizar os estudantes em um semicírculo. Se possível, pedir para sentarem sobre o tapete de leitura. **2° Momento:** Retomar as inferências que os alunos fizeram na aula anterior (terceiro momento) *Did you remember this book? Yes or No? Today you know this story. So let's go.* **3° Momento:** Iniciar a contação da história até a página 14. Caso possível, expor o livro através de recursos multimídias. Em hipótese contrária, usar outras ferramentas e criatividade. **4° Momento:** Realização da atividade principal.
Atividade Principal:	Entregar para cada aluno um card colorido (cor e nome da cor em inglês)[25]. Pedir para se organizarem em duplas. Cada um na sua vez perguntará para o colega *What else can you think of that's* + nome da cor do cartão? Ex. *What else can you think of that's purple*? *I think grape.*
Habilidade a ser desenvolvida:	Compreensão auditiva e desenvolvimento da oralidade.
Avaliação:	Pautada na participação e desenvolvimento dos objetivos propostos.
Observações:	Cumpre salientar que o desenvolvimento da atividade principal é importante, pois as crianças terão a oportunidade de desenvolver as habilidades voltadas a oralidade e a compreensão auditiva. Assim, ao professor cabe explicar previamente esta atividade, treinar oralmente a estrutura com os alunos e mostrar como será feito primeiro na língua materna e depois na língua alvo para que não reste dúvidas.

25 Exemplos da atividade *em anexo. Priorizar as cores: purple*, *yellow*, *blue*, red, orange, green and white.

Momento 02		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Contar a história; • Desenvolver a habilidade de compreensão auditiva.	
Vocabulário e estrutura linguística:	• Nomes de animais, objetos e estações do ano.	
Procedimentos:	**1° Momento:** Iniciar a aula com elementos da narrativa que foram vistos na aula anterior. A imagem destes elementos impressos coloridos e colados na lousa. Professor, chame a atenção dos alunos para as figuras. Conforme os alunos lembrarem desses elementos (**no 2° momento)** cole a palavra próximo da imagem. Prepare com antecedência o material. **2° Momento:** Relembrar fatos importantes da narrativa que foram vistos na aula anterior. Mostrar as páginas que já foram lidas no Datashow. **3° Momento:** Entregar para cada aluno um *card* com imagens e palavras que aparecerão na segunda parte da história. Pedir para que prestem bastante atenção e que quando ouvir a palavra da figura que possui, cada aluno deverá levantar e fixá-las no quadro. As imagens e palavras deverão ficar próximas como no primeiro momento. Iniciar a contação da página 14 até a página 29.	
Atividade Principal:	Colar a figura próxima da palavra correspondente.	
Habilidade a ser desenvolvida:	Compreensão auditiva.	
Avaliação:	Pautada na participação e desenvolvimento dos objetivos propostos.	

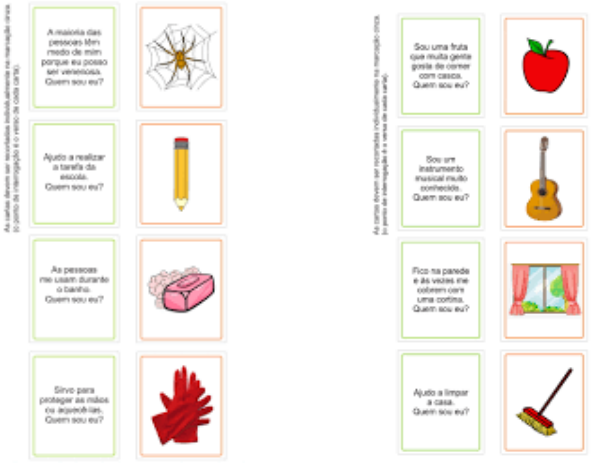
Momento 03		
Gênero: História Infantil	**Série:** 5º ano	**Número de alunos:** 25 a 30
Objetivos:	• Concluir a contação da história; • Desenvolver as habilidades relacionadas a oralidade, pesquisa e escrita; • Realizar a atividade principal.	
Vocabulário e estrutura linguística:	*How many other colors can you name?*	

Procedimentos:	**1° Momento:** Iniciar a aula relembrando os fatos ocorridos da narrativa com as figuras que foram usadas na aula três. **2° Momento:** Iniciar a contação da página 30 até a página 45. Caso possível, expor o livro através de recursos multimídias. Em hipótese contrária, usar outras ferramentas e criatividade. **3° Momento:** Realização da atividade principal.
Atividade Principal:	Iniciar esta atividade com a expressão *How many others Colors can you name?* Usar ferramentas de apresentação de *slides* como o *Power Point* e expor o nome de outras cores em inglês. Se necessário, preparar uma ficha com o vocabulário apresentado para que colem no caderno. Após apresentar algumas imagens de pinturas mundialmente conhecidas e instigar a oralidade de forma coletiva. *What is this? What Colors can you find? How many people or things can you see?* E outras perguntas que forem necessárias.
Atividade Secundária:	Atividade direcionada para casa. Entregar para cada uma ficha com pinturas/ imagens/fotos de desenhos animados. Pedir para que pesquisem, completem as informações na ficha. Esta atividade será apresentada na próxima aula.
Avaliação:	Pautada na participação e desenvolvimento dos objetivos propostos.

ANEXO 2 – REGRAS DO JOGO *WHO AM I?*

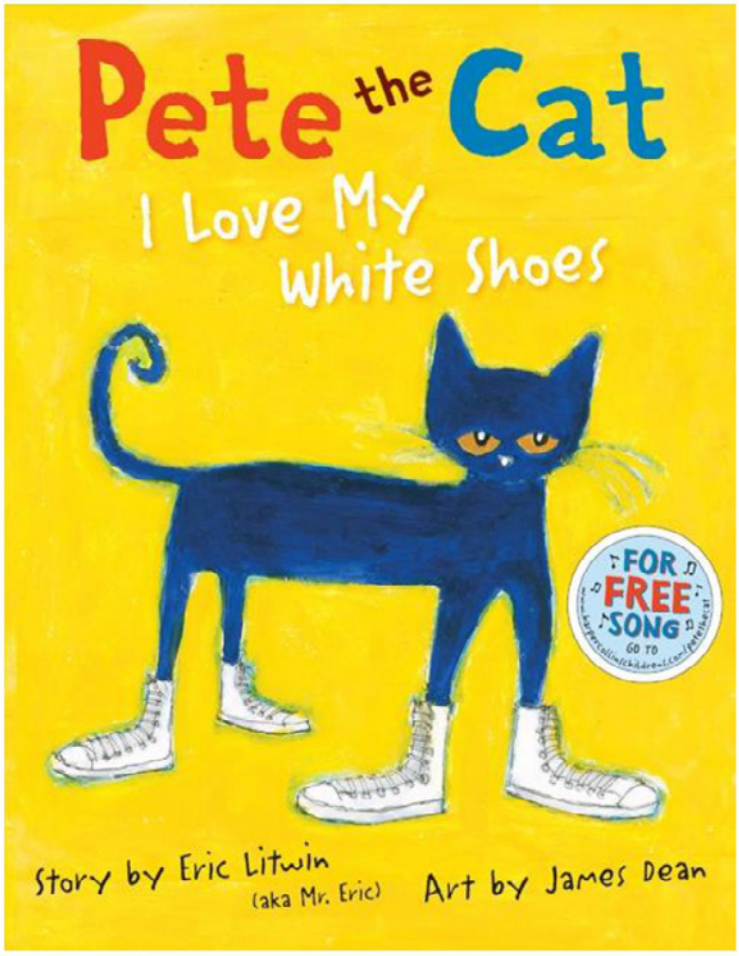
As regras básicas do jogo são bastante simples. Cada grupo, na sua vez, tentará descobrir o nome da figura que cada cartão representa a partir das dicas dadas pelo professor em língua portuguesa. Cada grupo terá 03 tentativas para acertar a imagem representada na figura. É importante dizer que o jogo não tem regras obrigatórias, sendo assim, é passível de modificações de a cordo com a necessidade.

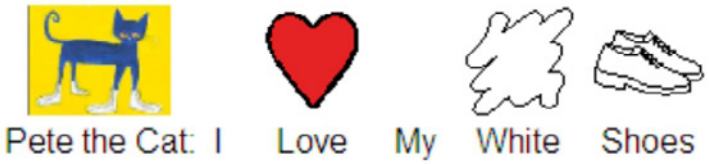
ANEXO 3 – EXEMPLOS DE ATIVIDADES ADAPTÁVEIS DO JOGO *WHO AM I?*



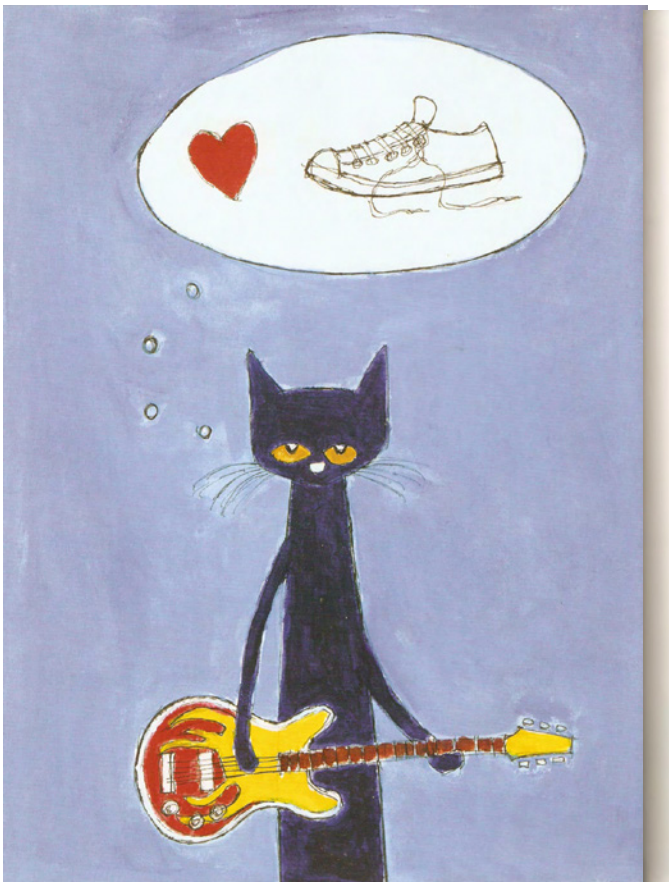
ANEXO 4 – PETE THE CAT

Adapted from the original text, Pete the Cat: I Love My White Shoes, by Eric Litwin

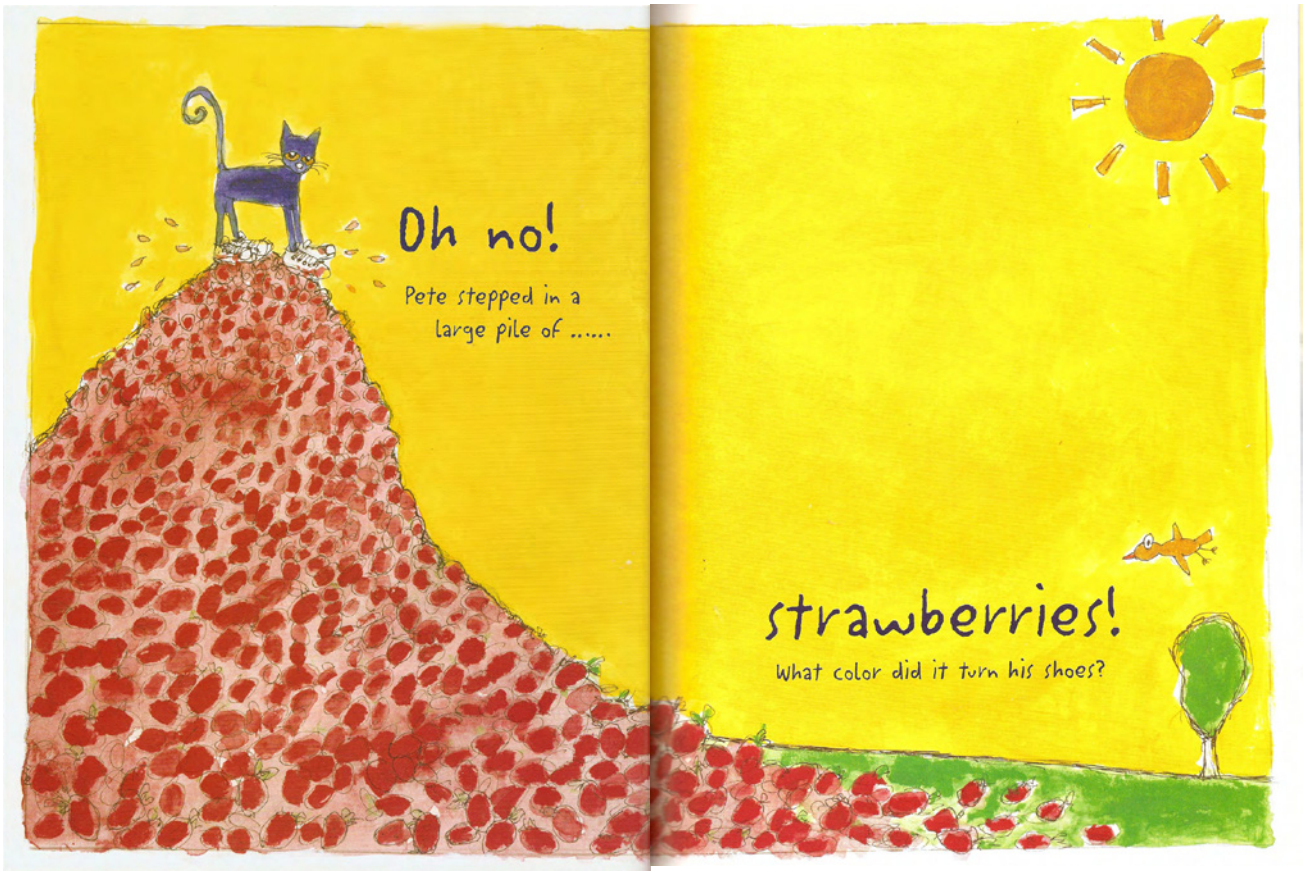




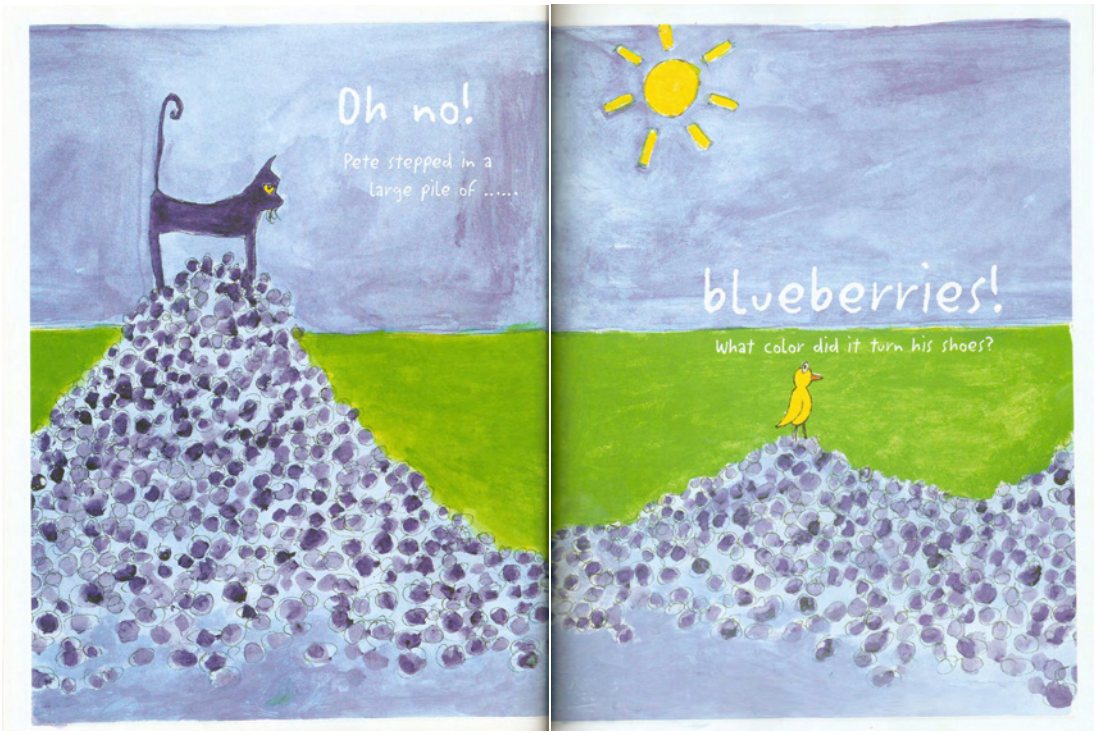
Pete the Cat was walking down the street in his brand-new white shoes. Pete loved his white shoes so much, he sang this song:



"I love my white shoes,
I love my white shoes,
I love my white shoes."

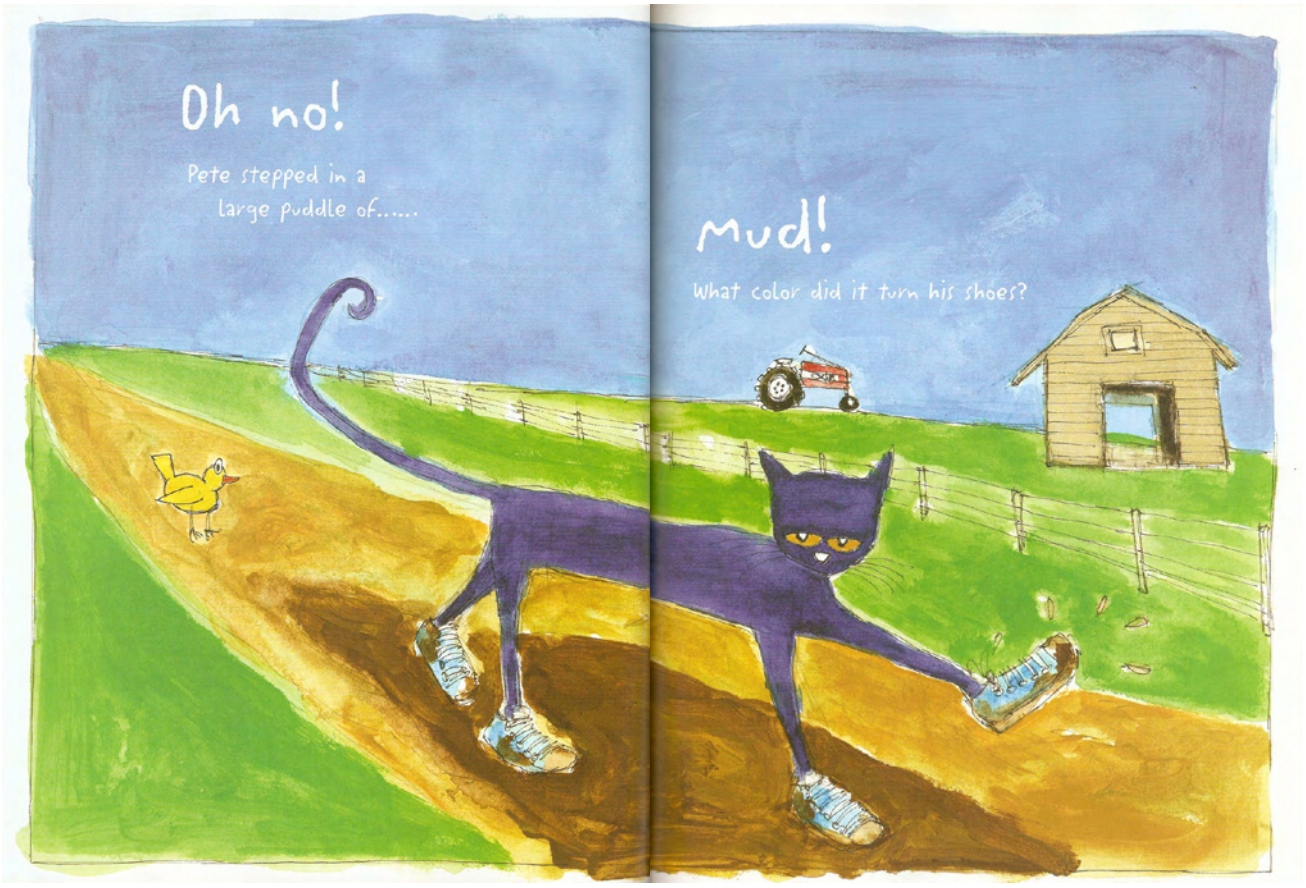


"I love my
red shoes,
I love my
red shoes,
I love my
red shoes."

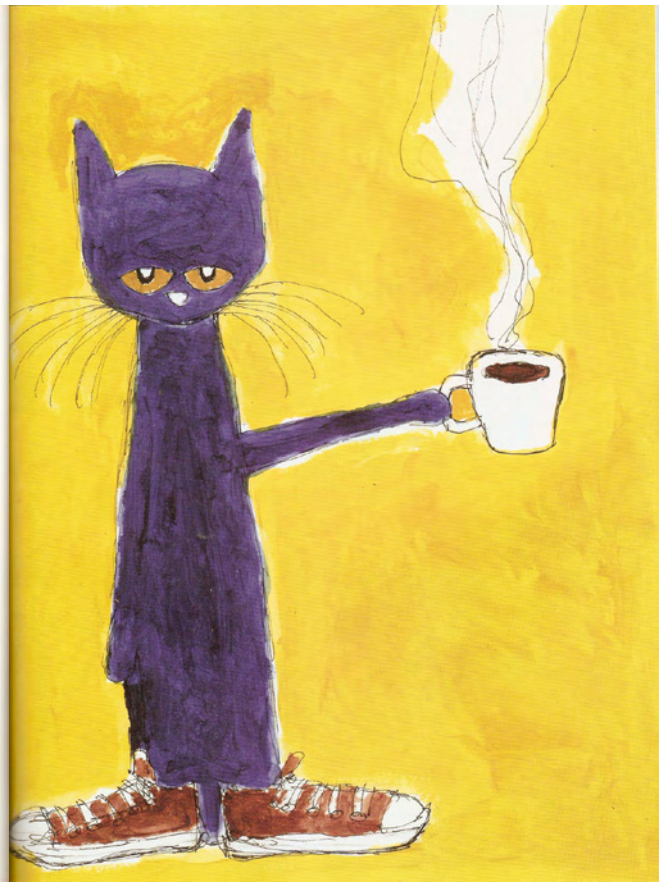

Oh no!
Pete stepped in a large pile of .....
blueberries!
What color did it turn his shoes?

He sang his song: "I love my red shoes!"

"I love my
blue shoes,
I love my
blue shoes,
I love my
blue shoes."



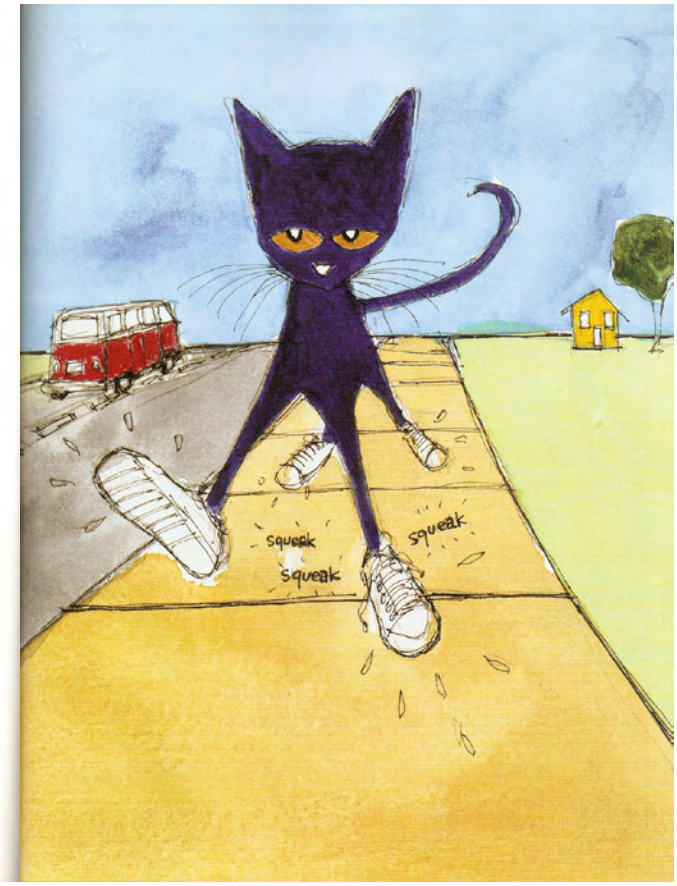
"I love my
brown shoes,
I love my
brown shoes,
I love my
brown shoes."

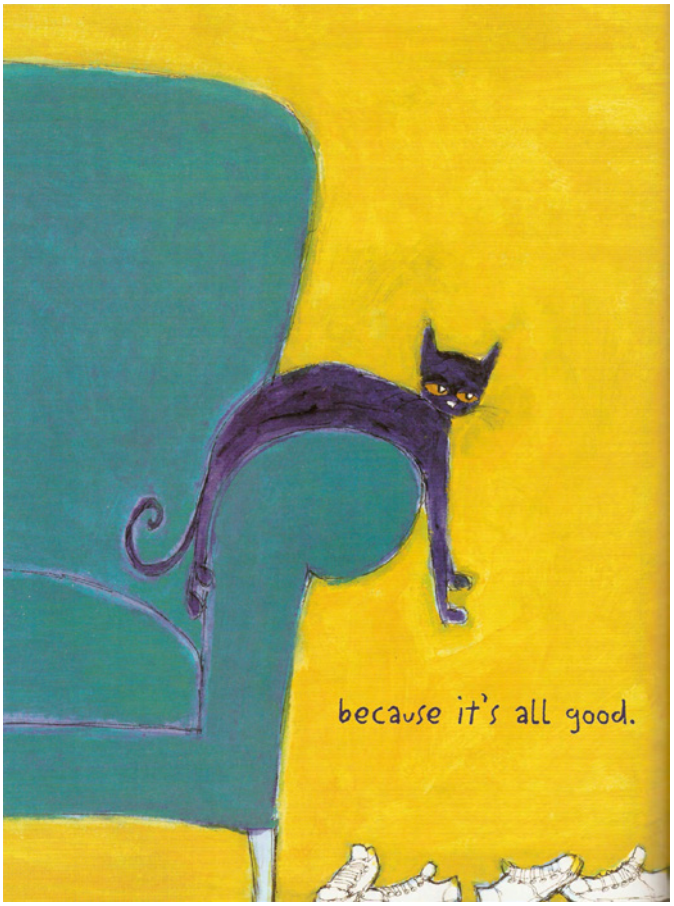


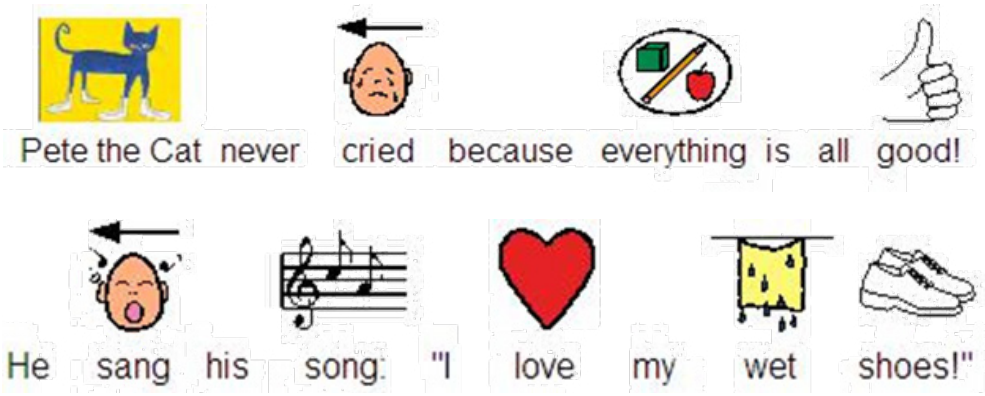
Pete the Cat stepped in a bucket of water.

His shoes got all wet!

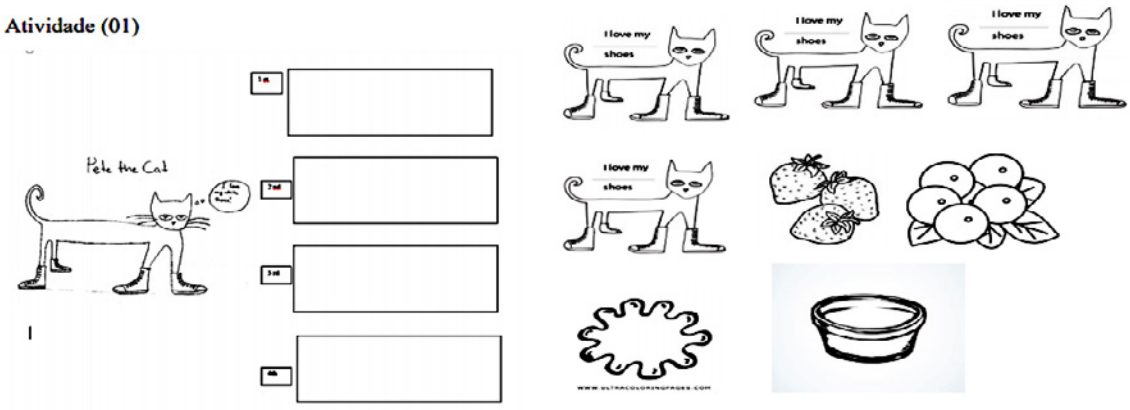
"I love my WET shoes,
I love my WET shoes,
I love my WET shoes."



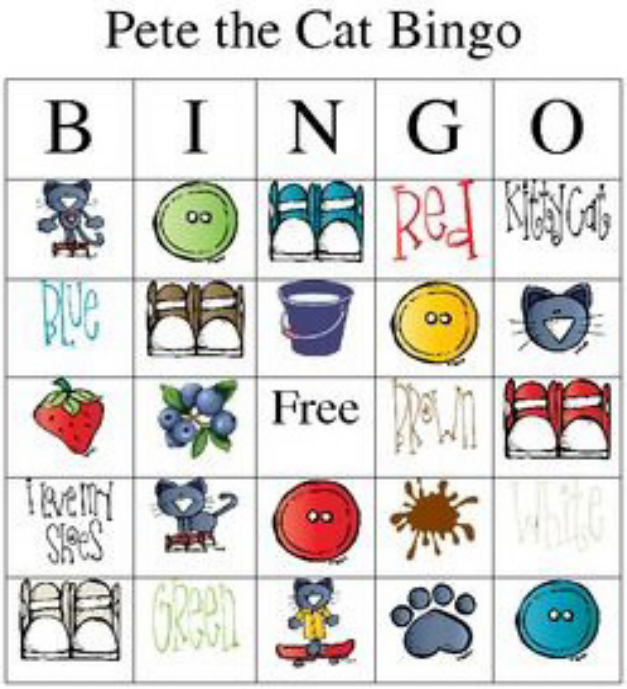




ANEXO 5 – ATIVIDADE

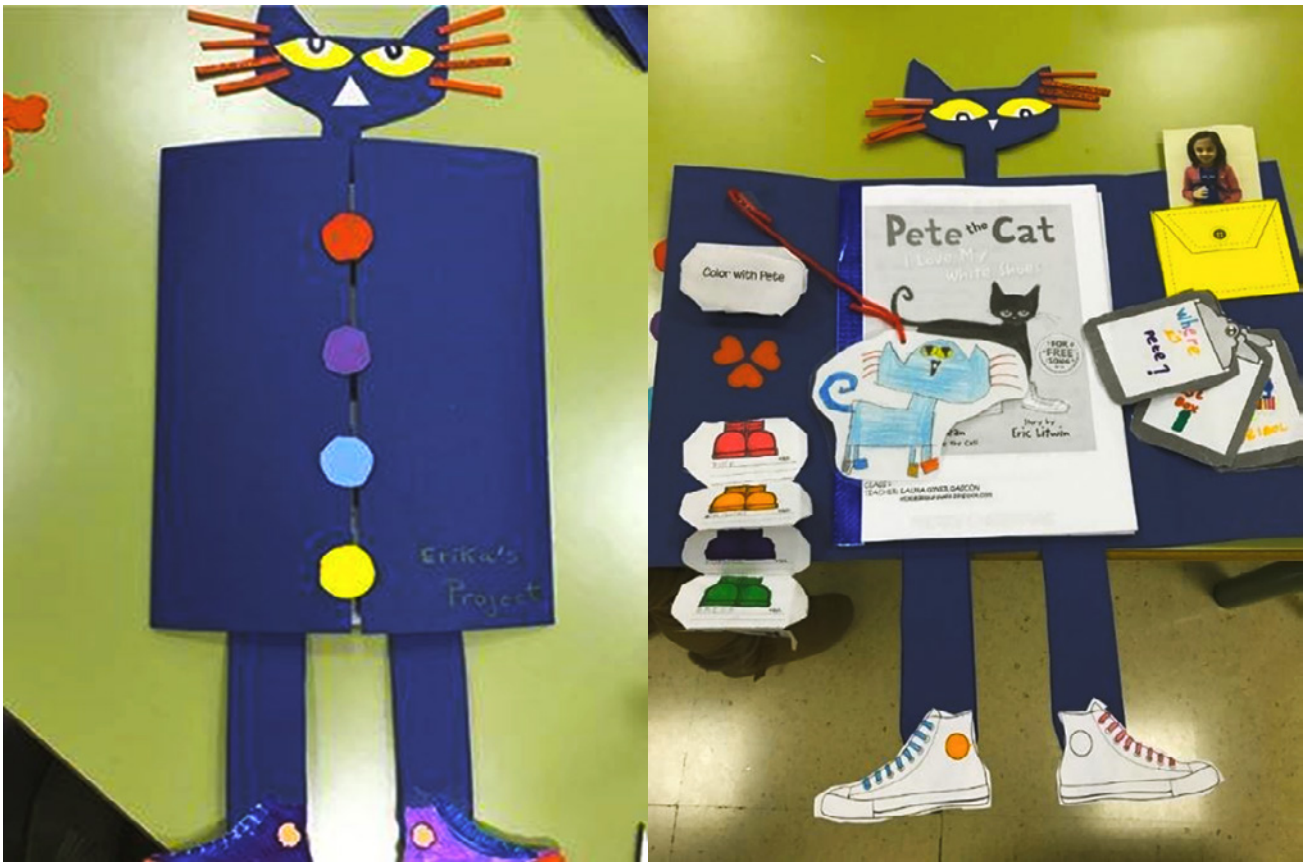


ANEXO 6 – BINGO



Disponíveis em: https://br.pinterest.com/pin/224476362650487026/ acesso 05/03/2020

ANEXO 7 – MODELOS DE *LAPBOOKS* PARA OS ALUNOS SE INSPIRAREM



Disponíveis em: https://br.pinterest.com/pin/224476362650487026/ acesso 05/03/202

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS

Vitória França ALBUQUERQUE
Olandina Della JUSTINA

1 INTRODUÇÃO

O ensino e a formação de professores de línguas adicionais[26] para crianças (LAC) é uma temática recente estudada por alguns pesquisadores (BUOSE, 2016; JUSTINA *et. al.*, 2016; SANTOS, 2009, 2005; TONELLI, 2012, 2005; dentre outros). Em nosso entendimento, é oportuno que o trabalho com esse público ocorra de forma dinâmica e lúdica para que as crianças possam aprender a língua. Para tanto, exige do professor o uso de metodologias diversificadas, tendo em vista que as crianças dispersam rápido, ou seja, demandam pelo envolvimento em atividades dinâmicas. Nesse sentido, trabalhar com jogos pedagógicos pode ser uma alternativa plausível para que a aprendizagem ocorra.

Assim, defendemos, nessa proposta metodológica, que unir uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, aliada aos jogos pedagógicos e a um conjunto de atividades organizadas de forma sistematizada, isto é, organizado por meio de uma sequência de atividades (SA) pode possibilitar ao processo de ensino e aprendizagem resultados mais significativos. Pretendemos, ainda, promover o desenvolvimento de vocabulário acerca das cores e formas geométricas, bem como a sequência lógica, por meio de jogos pedagógicos.

A função dos jogos é possibilitar interações entre alunos x professor e alunos x alunos, além de auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, respeito ao próximo, prezar pelas regras do jogo, observando equalidade de direitos e deveres entre os jogadores. Além disso, ao conhecer algumas noções da colorimetria, especificamente sobre cores primárias, secundárias, terciárias, neutras, quentes e frias, a criança terá possibilidades de produzir uma sequência lógica de cores e formas geométricas. Assim, a organização de uma exposição com os materiais produzidos pode ser somente para a turma, para outras turmas ou, ainda, para a comunidade escolar em algum evento.

Esperamos que a sequência de atividades (ZABALLA, 1998) ora apresentada possa dar subsídios a professores de LAC, tendo em vista que essa área ainda se apresenta com lacunas não somente em relação à formação, mas também no que diz respeito a materiais pedagógicos e metodologias que contribuam com o professor na proposição de ações didático-pedagógicas adequadas ao público em questão.

2 JUSTIFICATIVA

As intensas transformações decorrentes da globalização influenciaram para que o indivíduo reinventasse suas formas de agir no mundo. Esse contexto de avanço das tecnologias e de um mundo cada vez mais globalizado corrobora para a exigência da aprendizagem de um idioma. (SANTOS; BENEDETTI, 2009).

26 Nesse texto, há teóricos que usam a nomenclatura língua estrangeira (LE), mas damos preferência ao termo língua adicional, pois entendemos que se adequa melhor ao recente entendimento de que a língua inglesa na contemporaneidade, favorecido pelas novas tecnologias está incorporada ao uso cotidiano. Ademais, é consoante à nomenclatura pertinente à Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças, curso ao qual este trabalho se vincula. Entendemos, ainda, que é uma adição a outra(s) língua(s) já presentes no repertório do indivíduo.

Toda mudança que ocorre na sociedade reflete no âmbito educacional, o que faz com que a escola e as formas de ensinar e aprender também mudem. Portanto, é preciso rever conceitos, buscar novas metodologias e perspectivas que atendam às novas exigências na educação advindas dessa rápida circulação de ideias. (RAJAGOPALAN, 2015).

Surge a necessidade de uma perspectiva que olhe para o processo de ensino e aprendizagem de forma mais global. Nesse sentido, a perspectiva de trabalho interdisciplinar pode contribuir ricamente para as aulas de LAC, tendo em vista que compreende a importância de cada área do conhecimento para o desenvolvimento do ser humano.

No ensino de LAC, há especificidades que diferem das exigidas em outras faixas etárias, tais como: necessidade de envolvimento em atividades dinâmicas, lúdicas, diversificadas e, principalmente, uma formação docente que seja capaz de promover um ensino e aprendizagem que entenda as características, capacidades e problemáticas que essa idade exige.

Dessa forma, indica-se que diferentes jogos pedagógicos façam parte do acervo de material de apoio do professor nas aulas de LAC, com o propósito de auxiliar e fortalecer a aprendizagem da temática/conteúdo estudado. Além disso, podem contribuir para o desenvolvimento de vocabulário e promover a interação linguística e social entre professores e alunos, favorecendo o aprendizado, já que o ser humano cresce e aprende em um ambiente de interação social com outras pessoas. (OLIVEIRA, 1992). Isso é essencial para seu desenvolvimento.

3 EIXOS TEÓRICOS

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS A PARTIR DE JOGOS

O ensino de línguas para crianças por meio de gêneros textuais é defendido por vários estudiosos (BUOSE, 2016; TONELLI, 2012, 2005; para citar alguns). Rocha (2007, p. 307) discorre que os gêneros quando “relacionados ao ensino-aprendizagem de LE, podem ser entendidos como espelhos das relações entre indivíduos no nível pedagógico, o que cria um vínculo entre as interações promovidas em sala e situações reais de comunicação”.

Essa perspectiva dialoga com a teoria sociocultural baseada nos estudos de Vygotsky (2011, 1998, 1978), pois entende a língua como atividade social, histórica e cultural. Tendo em vista que as diversas atividades humanas estão vinculadas a alguma forma de uso da linguagem materializada nos gêneros textuais, ofertar o ensino de línguas nessas perspectivas é uma maneira de preprarar a criança desde cedo a relacionar-se com os textos que veiculam socialmente, sejam eles orais ou escritos. (BUOSE, 2016).

Em relação aos jogos, durante muito tempo, foram vistos como algo que tirava a concentração da criança em relação a sua atividade cognitiva. Todavia, atividades que envolvem jogos pedagógicos se tornaram poderosas ferramentas para o ensino e aprendizagem de várias disciplinas escolares. Em se tratando do público infantil, os jogos são importantes aliados, principalmente porque essa faixa etária ainda não domina o código linguístico escrito.

Raupp (1992) e Dohme (2003) consideram os jogos como ferramentas facilitadoras do relacionamento e das vivências dentro de sala de aula. Além disso, "Promovem a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem. Por meio de trabalhos lúdicos, não só com crianças, mas também com adultos passam a ter uma finalidade em seu aprendizado". (CHAGURI; TONELLI, 2014, p. 170).

Entretanto, ressaltamos que nem sempre as atividades, até mesmo as que envolvem os jogos pedagógicos, são consideradas lúdicas. Luckesi (2005) afirma que a ludicidade se refere a um estado interno do indivíduo que age e/ou vivencia situações lúdicas. O brincar é um exercício que ocorre de forma natural na vida da criança e oferece a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa. De acordo com o autor "[...] por si, uma atividade não é lúdica nem "não-lúdica". Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade". (LUCKESI, 2014, p. 15).

O que é lúdico para uma criança pode não ser para outra, tendo em vista que é permeado de subjetividade. Além disso, podem existir alguns traumas decorrentes de alguma situação vivenciada na infância. (LUCKESI, 2014). Assim, a ludicidade que pode ser trazida pelos jogos aproxima o aprendizado, o real, do campo da brincadeira, da diversão, despertando assim, a motivação e a curiosidade, que desfazem o medo, ou o receio ao novo, ao mais complexo. Sobre isso, Nogueira (2007, p. 9) discorre:

> Através de **atividades lúdicas** o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativas, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, estimulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento. [grifos nossos].

Assim, é importante que o professor tenha esse conceito internalizado e conheça seu público para não correr o risco de promover atividades nas quais o aluno não se sinta bem ao realizá-las. É necessário que o professor de LAC possua um acervo com diferentes jogos para lhe servir de apoio na fixação do conteúdo estudado, bem como na promoção da interação social entre professor-aluno e aluno-aluno que, segundo Vygotsky (1998), favorece o aprendizado, pois o ser humano cresce e aprende em um ambiente social e na interação com outras pessoas. (OLIVEIRA, 1992). Isto é, "o ato de aprender é um processo de troca recíproca e que ocorre no meio social (CHAGURI; TONELLI, 2014, p. 173).

O jogo é uma importante fonte para promover o desenvolvimento social e individual e, além disso, contribuir para existência da zona proximal de desenvolvimento, (CHAGUR; TONELLI, 2014; OLIVEIRA, 1999) pontuam que o pois a criança se depara com diversos desafios e problemas os quais precisam ser solucionados, pois "a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato". (VYGOTSKY, 2011, p. 124). Assim, o jogo se instaura como uma forma de marcar aspectos da sociedade, eventos históricos, a existência da equiparidade de direitos e deveres pelas regras que servem ao jogador e a seu adversário.

3.2 A PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE LAC

O processo de globalização provocou transformações nas práticas sociais dos indivíduos, tendo esses, de reinventar suas formas de agir no mundo. Uma dessas mudanças diz respeito à Educação. No âmbito do ensino escolar, é preciso rever conceitos, buscar novas metodologias, perspectivas com vistas a atender melhor às novas exigências advindas dessa rápida circulação de ideias e informações e buscar em práticas inter/transdisciplinares maneiras de lidar com os desafios emergentes. Em relação a isso, Chas (2016, p. 108) pondera que:

> A interdisciplinaridade busca garantir a construção de um conhecimento globalizante que rompe os limites das disciplinas, que até então eram ditas incomunicáveis, permitindo assim, o fim da fragmentação do conhecimento, e proporcionando ao aluno uma aprendizagem mais significativa.

Esse paradigma levanta questionamentos acerca de uma educação segmentada e coloca em voga uma práxis comprometida com a integralidade do ser humano. Surge em um momento em que se percebe que trabalhar de forma tradicional não propicia o desenvolvimento integral da criança, perspectiva defendida na Base Nacional Comum Curricular (2018).

A interdisciplinaridade respeita o território de cada área do conhecimento, diferencia os pontos que as unem e os que os diferencia. Assim, para Santomé (1996), a interdisciplinaridade implica vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender claramente uma das outras.

O ensino de LAC dialoga com essa perspectiva, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança, tendo em vista as possibilidades de trabalhar com questões sociais e como elas são tratadas em contextos diferentes. Para Luquetti e Souza (2016, p. 142):

> [...] o estudo de línguas estrangeiras, possibilita a participação social, mantém contato com culturas, pensamentos, visões de mundo distintas, através de textos, artigos históricos, imagens artísticas, ampliando a capacidade do aluno de compreensão do desconhecido, oferecendo a oportunidade de construir conhecimento a partir de suas experiências.

Nessa visão de ensino de LE, a proposta é, portanto, de uma abordagem discursiva com foco na construção social do significado. Percebemos, então, uma visão sociointeracional da aprendizagem e da linguagem, noções discutidas por Vygotsky e Bakhtin. Esses teóricos entendem que a ação do homem no mundo se dá por meio da utilização de instrumentos e a linguagem é o principal instrumento de ação no mundo. Assim, para que haja uma adequação significativa da prática interdisciplinar é necessária uma mudança na forma de pensar o ensino e aprendizagem, pois de acordo com Vygotsky (1998) esses dois processos são inseparáveis e há a necessidade de compreender as questões sociopolíticas e culturais que os envolvem.

Em relação à LI, a temática escolhida para ser trabalhada é *Colors and geometric shapes.* As crianças têm contato com as formas geométricas desde pequenos, pois percebem isso pelos brinquedos,

livros e desenhos infantis na TV. Além disso, na escola, desde a educação infantil ou séries iniciais, já é iniciado um trabalho voltado para o ensino de geometria. Nas aulas de inglês não é diferente: um dos primeiros conteúdos que os alunos podem aprender é o das *shapes* (formas), que dizer, desenvolver a vocabulário que abranja formas geométrica e as cores enfatizando a interação oral.

Para o trabalho com Matemática, optamos por trabalhar com sequência lógica das cores e formas geométricas, levando em conta que no decorrer de seu desenvolvimento, a criança impõe desafios aos pais e aos professores e essa temática com certeza se constitui como um desafio. Nesse sentido, o raciocínio lógico infantil é uma dessas atividades que nós, enquanto adultos responsáveis por essas crianças, precisamos lidar.

A criança gosta de brincar, uma das formas de estimular esse aspecto é por meio de brincadeiras e jogos pedagógicos. Dessa forma, propomos um jogo constituído por formas geométricas que a criança deve seguir a sequência nas respectivas cores. Além desse jogo, uma versão da clássica amarelinha[27] será proposta aos alunos, na qual foi produzida a partir de uma sequência de formas geométricas.

Em Arte, propomos o trabalho com algumas questões ligadas à colorimetria. Trabalhar com cores na educação infantil contribui para o desenvolvimento da criança, já que essa faixa etária exige atividades que contemplam variadas cores, especialmente a identificação das cores básicas e ambientes coloridos e alegres.

Essa proposta propõe algumas atividades com a colorimetria, que é a ciência que estuda as cores. Ela desenvolve métodos de quantificação da cor e estuda o tom, a saturação e a intensidade da cor. Serão realizadas atividades com cores primárias, terciárias, quentes, frias e neutras.

No âmbito da Educação Física, trabalharemos atividades que contribuam para desenvolver a coordenação motora das crianças, corporeidade e movimento. As aulas de Educação Física e todo o conhecimento inerente à área e colocado em prática com as crianças são muito importantes para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças, percepção corporal e outras questões ligadas ao movimento, pois é nessa faixa etária que várias transformações ocorrem no desenvolvimento infantil. A linguagem corporal deve e pode ser um recurso pedagógico significativo nos primeiros anos do ensino fundamental.

Os estímulos devem, portanto, ocorrer constantemente, pois quando o novo é introduzido no dia a dia da vida da criança que adquire novos conhecimentos e aprende a lidar com circunstâncias do cotidiano e resolver problemáticas que possam vir a ocorrer. Assim, a proposta traz a atividade do jogo/brinquedo da amarelinha para que a criança possa exercitar sua coordenação motora e se desenvolver pelo movimento corporal.

Por fim, e não menos importante, a Língua Portuguesa (LP), entra na proposta como uma disciplina mediadora no ensino de LAC, pois a criança dessa faixa etária ainda não possui domínio do código escrito em LI. Assim, a LP será utilizada para a leitura/explicação dos jogos, dar comandos, traduzir palavras que a criança não entendeu etc.

27 A amarelinha é uma brincadeira de rua tradicional e folclórica que está presente de norte a sul do Brasil. Foi trazida pelos portugueses durante a colonização, com o nome de "pular a macaca". Cada região brasileira adotou características locais, inclusive colocando nomes diferentes. Esta simples brincadeira de rua pode ser dado um sentido filosófico, ao qual se atribui uma batalha do bem contra o mal, pois para se chegar ao céu, o participante tem que passar por obstáculos, que na versão clássica do jogo, são sete retângulos desenhados no chão. O vencedor, que consegue vencer as sete casas, pode escrever seu nome no céu.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA – SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

As sequências de atividades (SA) de ensino/aprendizagem são: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Esse instrumento é geralmente confundido com um plano de aula, “porém se difere na sequência que o conteúdo deverá ser organizado, de forma que leve o estudante a uma evolução no conhecimento, através do aprofundamento dos estudos sobre o tema”. (LIMA, 2018, p. 157). A SA nos permite avaliar a pertinência ou não de cada uma das atividades, a necessidade de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir.

As SA são planejadas e desenvolvidas para a realização de determinados objetivos educacionais, com início e fim conhecidos tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Seu objetivo é possibilitar ao aluno uma reflexão sobre o ensino proposto, assim como fazer com que o conhecimento adquirido seja levado para a vida e não somente considerado no momento da avaliação. Para que obtenha sucesso é necessário seguir alguns passos que, obrigatoriamente, devem ser respeitados.

Na concepção de Zabala (1998), uma SA deve ser desenvolvida na perspectiva do ensino de conteúdos através de atividades sequenciadas, planejadas e organizadas com objetivos bem definidos e esclarecidos tanto para os professores quanto para os alunos, que contribuirão para a aprendizagem e construção do conhecimento.

5 PRODUTO EDUCACIONAL – DESCRIÇÃO DOS JOGOS PEDAGÓGICOS

O estudo propõe uma sequência de atividades (SA) interdisciplinar destinada para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, de idades entre 6 – 7 anos, com, especificamente, dois jogos: *Colours and geometric shapes sequence* e *Hopscotch colorful geometric shapes.* A SA é proposta para ser desenvolvida em 8 encontros de 1 hora (50 minutos) de duração cada um e, em relação aos materiais utilizados serão cartolinas, tinta guache, pincéis, lápis de cor, giz de cera, jogos pedagógicos, EVA e tesouras sem pontas.

O objetivo é desenvolver a competência linguístico-comunicativa de língua inglesa sobre cores e formas geométricas delineada por uma sequência de atividades mediada por jogos pedagógicos. Os objetivos específicos são:

- Ampliar o vocabulário de LI com foco em cores e formas geométricas por meio dos jogos pedagógicos;
- Favorecer a interação em LI e aprendizagem do vocabulário por meios de jogos pedagógicos;
- Observar a sequência lógica das cores e formas geométricas;
- Diferenciar os conceitos de cores primárias, secundárias, terciárias, neutras, quentes e frias;
- Produzir uma sequência lógica de cores e formas geométricas utilizando as noções de colorimetria estudadas em aula;
- Valorizar a produção e o protagonismo no envolvimento com todas as atividades.

Entendemos que o total de 6 aulas sejam suficientes para o desenrolar das atividades sugeridas, que devem ser realizadas de forma coletiva, em grupos e também individual para que assim todas possiblidades de aprendizagem, no que se refere à interação, sejam contempladas.

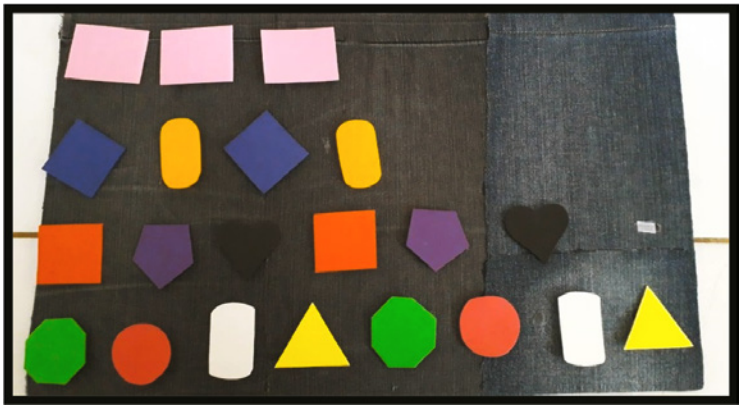
5.1 *COLOURS AND GEOMETRIC SHAPES SEQUENCE*

Este jogo pedagógico constitui-se de um painel de tamanho 80X50 confeccionado com tecido jeans e colado numa superfície mais firme, pode ser um papel mais duro ou uma placa de MDF. Nesse painel tem espaço para preencher sequências lógicas de cores e 10 formas geométricas, a saber: *rectangle, square, triangule, rhombus, heart, pentagon, hexagon, oval, cylinder*e *circle*, as quais serão desenhadas em EVA ou outro material, como por exemplo o feltro, com tamanho de 8 cm, colado ao velcro para que a criança fixe a forma com a cor correspondente à sequência.

Para que haja competição entre as crianças, pensamos para essa proposta, na confeccção de dois painéis usando as mesmas formas geométricas, com sequências e cores diferentes. O painel 1 inicia com as formas *rectangle* e *square*; a segunda fileira: *rectangle, square* e *triangule;* a terceira: *rectangle, square, triangule e rhombus; a quarta: rectangle, square, triangule, rhombus e heart; a quinta: rectangule, square, triangule, rhombus, heart e pentagon; a sexta: rectangule, square, triangule, rhombus, heart, pentagon e hexagon; a sétima: rectangule, square, triangule, rhombus, heart, pentagon, hexagon e oval; a oitava: rectangule, square, triangule, rhombus, heart, pentagon, hexagon , oval e cylinder; a nona: rectangule, square, triangule, rhombus, heart, pentagon, hexagon , oval, cylinder e circle. Já o painel 2, é o oposto, inicia com as formas finais do painel 1. A primeira fileira: circle e cylinder; segunda: circle, cylinder e oval* e assim por diante.

É possível deixar que os alunos produzam sua própria sequência lógica, tendo em vista que os materiais dos painéis não são fixos. Essa pode inclusive ser uma ideia para a produção final ou um momento de competição individual entre as crianças. No caso, quem conseguir montar primeiro uma sequência lógica ganha o jogo.

O professor deve apresentar o jogo para as crianças em Língua Portuguesa inicialmente, pressupondo que não tiveram contato com a LI na escola, assim, poderão compreender a proposta. Alguns prêmios podem ser dados aos alunos, como: pirulitos, chocolates, salgadinhos, isto é, coisas simples, mas que fazem a diferença para as crianças. Outra possibilidade é fazer a premiações por classificação: para que os primeiros vencedores possam ser simbolicamente melhor e os outros podem ganhar doces mais simples, mas também se sentirá valorizado. Dessa forma, a criança vai aprendendo aspectos que fazem parte da vida real por meio dos jogos.



5.2 *HOPSCOTCH COLORFUL GEOMETRIC SHAPES*

É composto por formas geométricas coloridas de EVA coladas em TNT e enumeradas de 0 a 10. Cada forma tem uma cor e forma correspondente a uma parte do corpo (pé e mão) que a criança deve usar para brincar a amarelinha. A criança jogará uma peça que pode ser confeccionada pelo professor, uma pedrinha ou um outro objeto de fácil acesso, que deve ser jogado nas casas à medida que for sua vez.

Os objetivos do jogo são: desenvolver vocabulário referente às cores, formas geométricas, partes do corpo números, desenvolver a coordenação motora das crianças, promover interação entre alunos e o professsor e praticar atividades em grupos e/ou individual.

É indicado para crianças do fundamental I (1º - 2º anos) e tem tempo estimado de 10 a 15 minutos por rodada. O vocabulário do jogo tem as seguintes palavras: *Hopscotch colorful geometric shapes, foot, hand, zero, one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, pink, black, White, blue, green, yellow, lilac, grey, red, Orange, rectangle, square, triangle, rhombus, heart, pentagon, hexagon, oval, cylinder, circle.*

Regras e Instruções:

1. É recomendável que o jogo seja realizado em grupos de 4 ou 5 crianças.
2. Cada jogador escolherá sua peça para lhe representar no jogo até o percurso final que é a chegada (*finish*). Além disso, deve-se sortear a ordem de cada jogador.
3. O primeiro a jogar fica em pé, na frente da casa número 0. Ele começa jogando a pedrinha na casa 1.É necessário ficar na posição indicada pela casa da amarelinha para avançar no jogo. A casa onde está a pedra não pode ser pisada, é preciso pular por cima dela. Então vai pulando num pé só ou, no caso de ter 2 casas lado a lado, um pé em cada casa, percorrendo as casas até o *sky* (céu).
4. Cada jogador jogará o dado uma vez.
5. Quando o jogador chegar no céu, coloca os dois pés no chão. Em seguida, volta pulando todo o trajeto, até a casa de número anterior à pedra. Chegando lá, tem de pegar de volta a peça, sem perder o equilíbrio. Se estiver em um pé só, tem de ficar assim, e pegar a pedra. Com a pedra na mão, pode pular na casa onde estava a pedra e retornar ao início do jogo. Se conseguir, coloca a pedra na casa 2 e percorre de novo todo o trajeto, colocando de cada vez a pedra no número seguinte até chegar ao número 10. Se perder o equilíbrio e pisar com os 2 pés numa casa só, ou pisar fora do desenho, perde a vez para o jogador seguinte. Ganha quem conseguir percorrer todas as casas com a pedra sem perder a vez, o que não é uma tarefa fácil.
6. Nesse jogo, poderá ter somente um ganhador, isto é, aquele que cruzar a linha de chegada primeiro, como também vários ganhadores. Poderão ser delimitadas algumas rodadas para que tenha a classificação de primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto lugares. Dessa forma, o jogo pode se tornar mais democrático e atrativo para as crianças. Dicas e conselhos úteis: Ao optar por fazer o jogo em mais rodadas, para que todos os jogadores

se sintam motivados em participar, é preciso levar em consideração o tempo total que leva para jogar esse jogo.

Perde a vez quem:

- Esquecer-se de pegar a pedra de volta ou não conseguir pegá-la;
- Colocar os dois pés no chão numa casa só;
- Pisar nas linhas do jogo;
- Entrar na casa onde deixou cair a pedra;
- Deixar a pedra cair na casa errada.

5.2 JOGOS PEDAGÓGICOS: DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO

Aula 1

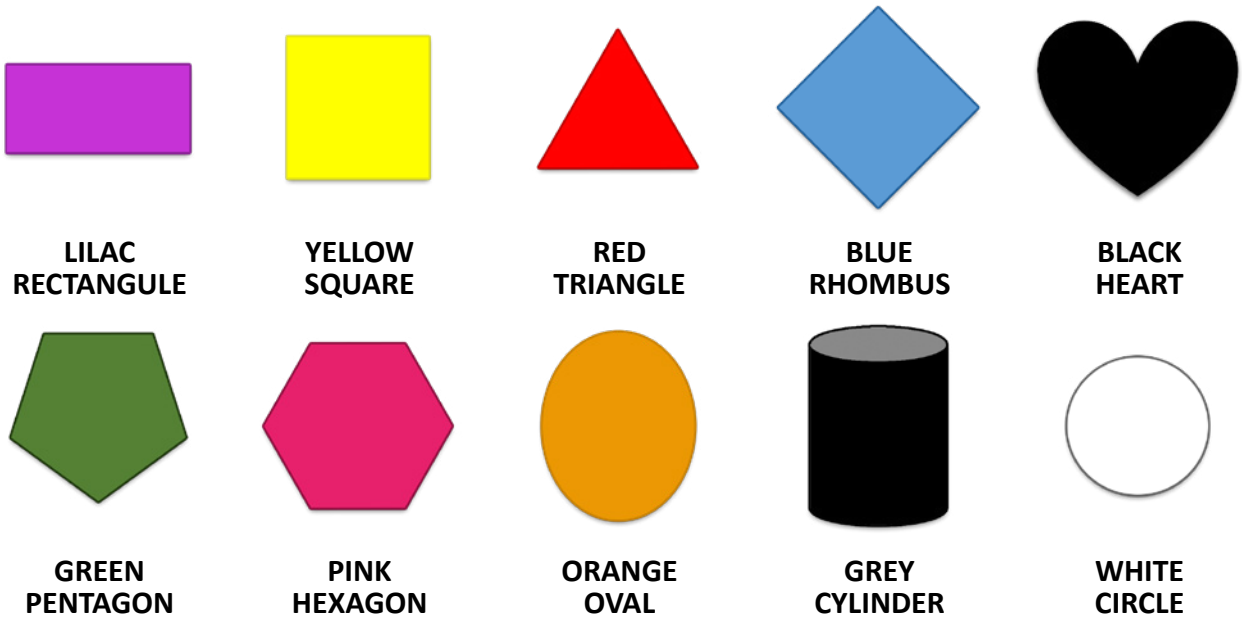
O primeiro encontro, assim como todos os outros, consistirá de uma aula com duração de 50 minutos e diz respeito à apresentação do desenvolvimento das atividades. Tem por objetivo compreender as atividades; discutir sobre a divulgação das produções e assistir ao vídeo da canção *The shape song* para facilitar quando as crianças forem falar os nomes das formas geométricas que existem em sala de aula e ampliar a capacidade linguístico discursiva por meio do trabalho com o nome de algumas formas geométricas em LI na oralidade;

O professor explicará às crianças que vão trabalhar com formas geométricas englobando outras disciplinas e por meio de jogos. Explicará que ao final da proposta cada um vai produzir um trabalho que será apresentado para outras turmas ou para toda a escola. Toda essa etapa deve ser conduzida de forma cautelosa para que as crianças compreendam todo o processo. É importante que

a linguagem utilizada seja simples e adequada para que entendam do que se trata a proposta.

Em seguida, será reproduzido, no projetor multimídia, o vídeo da canção *The shape song* (partes 1 e 2)[28] sobre formas geométricas, no qual contém uma atividade para que a criança possa contar quantos objetos tem determinada forma. Os vídeos poderão ser repetidos, pois as crianças dessa idade geralmente gostam de cantar, sendo esse gênero um recurso profícuo para a aprendizagem de LI.

Adiante, para o desenvolvimento da capacidade linguístico discursiva, o professor passará aos alunos por meio de apresentação em *Power Point* desenhos de algumas formas geométricas para ser trabalhada a oralidade em LI. Ressaltamos que a cor da figura também será abordada. Primeiro aparecerá um *slide* com a forma X e a professora vai perguntar: *What geometric shape is this? What color is this?*



A avaliação acontecerá pela observação da participação e desenvolvimentos das crianças durante a aula.

Aula 2

A aula 2 terá como objetivos: retomar os nomes das cores e de formas geométricas estudadas anteriormente; realizar uma produção oral curta acerca de cores e formas geométricas de objetos presentes na sala de aula e proporcionar o desenvolvimento da capacidade linguístico discursiva por meio do trabalho com o nome de algumas formas geométricas em L na oralidade.

Tendo em vista que as crianças dessa idade ainda não dominam o código linguístico escrito, não será solicitado que escrevam palavras. Assim, o professor pedirá aos alunos que façam um desenho usando as formas geométricas e pintem com as cores que aprenderam. Para isso, lançarão mão dos conhecimentos que já possuem para desenvolver essa produção. Enquanto forem produzindo a

28 A parte I está disponível em https://www.youtube.com/watch?v=TJhfl5vdxp4 e a parte 2 em https://www.youtube.com/watch?-v=03pyY9C2Pm8&feature=emb_rel_pause,

atividade o professor circulará entre elas para tirar dúvidas e auxiliar conforme for preciso.

A avaliação ocorrerá por meio da observação do desenvolvimento da produção realizada pelas crianças.

Aula 3

A aula 3 objetivará desenvolver a oralidade por meio da retomada os nomes das cores e formas geométricas estudadas anteriormente; ampliar o léxico por meio dos nomes, formas e cores de objetos presentes em sala de aula e promover a interação por meio do trabalho colaborativo.

As crianças serão questionadas sobre os nomes, as formas e as cores dos objetos presentes em sala de aula, tais como: mochilas, roupas, carteiras, sapatos, cadernos lápis, borracha, quadro, apagador, mesa, paredes e etc. O professor vai falar e pedir que os alunos repitam.

Pergunta	Resposta completa	Resposta curta
Whats color is this eraser?	*This eraser is pink/This is red/This is black.*	*Pink/Red/Black...*
What shape does this eraser take?	*Yes, this is eraser is round.*	*Round/Rectangular/Square.*
Is it round?	*Yes, this eraser is rectangular.*	
Is it rectangular?		
Is it square?		

Depois de elencar os objetos presentes na sala, a próxima atividade a ser desenvolvida será por meio do jogo pedagógico *Colours and geometric shapes sequence.* A turma será organizada em círculo ao redor do painel. Nesse momento, pode ser usado o comando *Could you it in a circle, please?* Dessa forma, as crianças poderão visualizar o vocabulário dentro de um contexto. O professor dirá que estão sentados na forma de um *circle*, para que possam assimilar as formas com as atividades que realizarão dentro de sala de aula. Todos os momentos devem ser aproveitados para a inserção de vocabulário.

Em seguida, pedirá que observem as *colours,* a sequência das *geometric shapes* e perguntará o nome de cada forma presente no painel:

Pergunta	Resposta completa	Resposta curta
What geometric shape is this?	*This is a is circle/square/triangle....*	*Circle/Square/Triangle...*

Na sequência, pedirá que cada aluno preencha a sequência das cores e formas geométricas, os colegas podem ajudar uns aos outros e nesse momento acredita-se que haverá uma interação e

um momento de trabalho colaborativo. À medida que a criança for aprendendo a forma, o professor solicitará que diga em voz alta o nome da forma e a cor para a verificação de aprendizagem de vocabulário. Assim que o painel estiver todo montado, a professora o colocará na vertical para que as crianças visualizem melhor a atividade que acabaram de realizar. Ao final, pode passar mais uma vez os nomes das formas e as cores.

A partir desse momento, espera-se que as crianças já tenham aprendido sobre como se joga esse jogo. Assim, o professor escolhe se vai fazer uma competição entre equipes com uma rodada ou individualmente com várias rodadas. Ao final da partida, a equipe vencedora ou o vencedor deverão ganhar um prêmio simples por terem tido melhor desenvoltura na brincadeira.

Para a avaliação serão levados em consideração: participação em elencar os nomes dos objetos da sala, preenchimento correto da sequência das formas geométricas, interação com os colegas e o professor.

Aula 4

Os objetivos delineados para essa aula são: estudar acerca da colorimetria (cores primárias, secundária, terciárias, neutras, frias e quentes); compreender acerca a roda cromática; classificar e combinar cores e combinação e promover a interação por meio do trabalho colaborativo.

O professor fará uma apresentação no *Power Point* que diz respeito a uma explicação sobre a roda cromática ou círculo cromático (disposta em anexo no plano de aula). A roda cromática é uma ferramenta utilizada para a classificação das cores e que quem trabalha com cores, seja em que área for, é importante estudá-la. Chama-se “roda” ou “círculo cromático” ao círculo que resulta da distribuição das cores que compõem o espectro de luz. As cores mais comuns que se encontram na roda cromática são seis: amarelo, alaranjado, vermelho, violeta, azul e verde.

Além disso, nos *slides* conterão os nomes das cores em caixa alta, para que as crianças visualizem a escrita mesmo a desconheçam. O professor poderá solicitar aos alunos de forma grupal e individual que repitam em voz alta o nome das cores.

Fonte: Margarida Ruivo.Oh pinturas. http://ohpinturas.blogspot.com/2013/02/o-que-e-roda-cromatica.html.

PRIMARY COLORS

São cores que podem ser combinadas para criar outras cores, mas que não podem ser obtidas por mistura de cores.

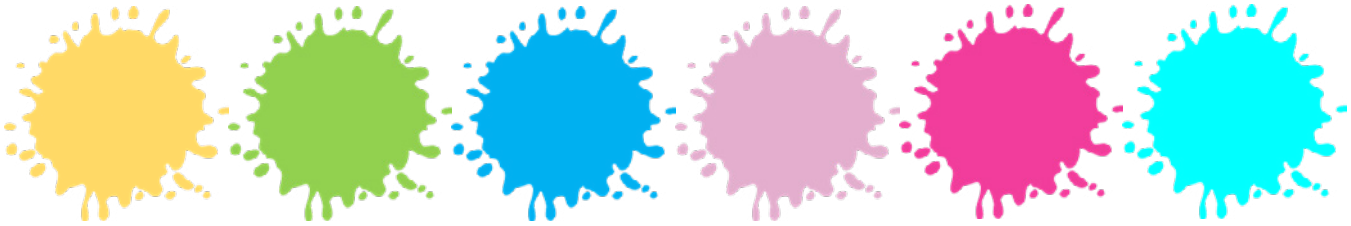
SECONDARY COLORS

São geradas por meio da mistura de duas cores primárias.

TERTIARY COLORS

Resultado da mistura entre as cores primárias e secundárias.

As cores também podem ser denominadas pela sua **"temperatura",** ou seja, de acordo com a **transmissão de sensações** gerada pela tonalidade. Nesse caso, elas são chamadas de neutras, quentes e frias.



NEUTRAL COLORS

São as cores que possuem **pouca reflexão** da luz.

HOT COLOURS

São as cores que podem transmitir uma **sensação de calor.**

COOL COLORS

São as cores que transmitem **sensação de frio.**

Depois que a classificação e combinação das cores forem apresentadas às crianças, o professor organizará a turma em 4 ou 5 grupos e distribuirá massinhas de modelar para que façam misturas de cores e depois as classifique. Além disso, a professora pode fazer junto com os alunos formas geométricas com as massas de modelar, assim unirão as duas temáticas. Enquanto forem fazendo a atividade, o professor circulará entre elas para tirar dúvidas e auxiliar conforme for preciso.

A avaliação consistirá em observar o envolvimento das crianças com as atividades, a interação entre os colegas e a professora, bem como o manuseio com as massas de modelar, isto é, as formas que vão modelar/criar a partir do que lhes foi apresentado.

Aula 5

Os objetivos tecidos para a aula 5 são: desenvolver a coordenação motora; promover a interação por meio de trabalho em grupos. Será utilizado o jogo *Hopscotch colorful geometric shapes,* em que o professor poderá produzir mais de 1 jogo e separar a turma em grupos de 5 para que todas as crianças consigam ter acesso ao jogo de forma confortável. A primeira criança vai jogar a peça na primeira casa e pular de acordo com a parte do corpo indicada no jogo. O professor pode trabalhar com o vocabulário de: *foot, hand*, as formas geométricas, as cores e os próprios números de 0 a 10. Essa atividade é importante para beneficiar a coordenação motora das crianças. O professor deve jogar a amarelinha primeiro para exemplificar quais os movimentos as crianças devem realizar, e à medida que precisarem de auxílio guiará a atividade para que as crianças menores não se machuquem.

Esse jogo poderá ser jogado em equipes, de forma individual ou até mesmo as duas opções. Ao final, o professor pode premiar o aluno/os alunos que conseguiram atingir mais rápido o objetivo. A avaliação levará em conta a participação das crianças o jogo, a interação com os colegas e professor.

Aula 6

A aula 6 será direcionada para a atividade de produção, em que a criança colocará em prática os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento da SD acerca da colorimetria e produzir desenhos usando formas geométricas.

Nessa atividade, os alunos montarão em cartolinas um desenho com formas geométricas que mais gostaram e para as quais aprenderam a aplicar as noções de colorimetria. Essas formas serão impressas em papel sulfite e os alunos terão que pintá-las, recortá-las e colá-las. Para esse momento, o professor disponibilizará ou dependendo da situação poderá solicitar à escola: cartolinas, tintas guache, pincéis para pintura, lápis de cor, giz de cera e tesouras sem pontas. Antes de entregar os materiais, deverá ser explicado às crianças que elas colocarão em prática as noções aprendidas anteriormente sobre colorimetria.

Em relação à circulação e exposição dos trabalhos, poderá ser feita uma exposição dos trabalhos das crianças para a própria turma, para outras turmas, em uma próxima aula, ou até mesmo num evento da escola. Uma outra opção é fixar as produções no mural da escola, assim, todos daquele ambiente visualizarão os textos, principalmente os alunos, que se sentirão que seus trabalhos são valorizados.

A avaliação acontecerá pela observação do desenvolvimento da produção das crianças, bem como o desempenho das mesmas em articular o conhecimento sobre as cores durante todo o processo de produção final.

6 RESULTADOS ESPERADOS

Pretendemos, com essa proposta, contribuir para o ensino e a aprendizagem de LIC acerca do tema cores e formas geométricas por meio de uma proposta interdisciplinar que envolve jogos pedagógicos.

Compreendemos que um trabalho pautado na interdisciplinaridade é uma das formas de atingir a maioria da sala, já que transitar por outras áreas pode propiciar ao processo de ensino e aprendizagem resultados mais profícuos e ancorados na noção de que o conhecimento se constrói na unicidade e não na fragmentação das ciências.

Assim, esperamos que a proposta possa dar subsídios a professores de LAC, tendo em vista que essa área ainda se apresenta com lacunas não somente em relação à formação, mas também no que diz respeito a materiais pedagógicos e metodologias venham ajudar o professor com ideias para ensinar, considerando que muitas vezes não tem os aparatos necessários em relação a agir e flexibilizar o ensino para esse público. Dessa forma, entendemos que esse trabalho pode contribuir para atender aos anseios de docentes em relação ao ensino e beneficiar os resultados de aprendizagem em uma área que demanda por fortalece-se na busca de novas ideias para preencher lacunas que esse público tem enfrentado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BUOSE, Vera Lucia de Oliveira Pereira. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso: 15 mai. 2020.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O jogo nas aulas de línguas estrangeiras para crianças. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 167-187, 2014.

CHAS, Dijalmary Matos Prates. Matemática e interdisciplinaridade: um estudo sobre os materiais didáticos. **Estação Científica (UNIFAP),** Macapá, v. 6, n. 3, p. 97-109, set./dez. 2016.

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação**. O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

FRANCO, Giullya. **"Cores primárias**"; *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/artes/cores-primarias.htm. Acesso: 26 mai. 2020.

JUSTINA, O. D.; SCHWEIKART, J. F.; ROSA, E. S. ; SUTIL, K. G. ; OLIVEIRA, G. ; ZMIJESVSKI, I. G. ; SILVA NETO, T. L. ; MALDANER, C. L. ; SANTOS, J. P.; PILATTI, C. A. S. ; SOUZA, E. L. F. . Entrevista com Juliana Tonelli: conversas sobre ensino, pesquisa e formação de professores de língua inglesa para crianças. **Revista de Letras Norte@mentos,** v. 9, p. 297-307, 2016.

LIMA, Donizete Franco. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. **Rev. Triang**. Uberaba, MG v.11 n.1 p.151 - 162 Jan./Abr. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Raphael%20Bezerra/Downloads/2664-14210-1-PB.pdf. Acesso: 18 set. 2020.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: Bernadete de Souza Porto (org.). **Educação e Ludicidade** – Ensaios 02. GEPEL/FACED/UFBA, 2005, p. 22-60.

LUQUETTI, Eliana Crispim França; SOUZA, Sonia Maria da Fonseca. O ensino de língua inglesa na perspectiva interdisciplinar. **InterSciencePlace** - Revista Científica Internacional. ISSN: 16799844, n. 4, v. 11, artigo 8º, p. 133-194, out/dez 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

NOGUEIRA, Z. P. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa**. Maringá: SEED, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: desafios em tempos de globalização e internacionalização. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 11, 2015.

RAUPP, M. D. A brincadeira na educação infantil. **Espaço da escola**. Ijuí, v. 2, n. 5, p. 31-34, 1992.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A**., 23 de feveireiro de 2007, p. 273-319.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para criança do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. *In*: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (orgs.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina, PR: Moriá, 2007. p. 1-34.

RUIVO, Margarida. **Blog Pinto, logo existo**. Roda Cromática, 2013. Disponível em: http://ohpinturas.blogspot.com/2013/02/o-que-e-roda-cromatica.html. Acesso:

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L.I.S.; BENEDETTI, A. M. Professor de Língua Estrangeira para Crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(2), Jul./Dez. 2009.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental:** fazer pedagógico e docente formação docente. 2009. 276 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Crenças acerca da inclusão de Língua inglesa nas séries iniciais**: Quanto antes melhor? 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de linguagens da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT.

Super Simple Songs. **The Shape Song #1 | Super Simple Songs.** Duração 04 minutos e 10 segundos. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=TJhfl5vdxp4. Acesso:

Super Simple Songs. **The Shape Song #2 | Super Simple Songs.** Duração 04 minutos e 10 segundos. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=03pyY9C2Pm8&feature=emb_rel_pause. Acesso:

TONELLI, J. R. A. **A "dislexia" e o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. 574 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Parte 2

Propostas teórico-metodológicas - Especialização em Ensino de Inglês para Crianças - UEL

AFETIVIDADE COMO FATOR DE MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: PROPOSTA DE ATIVIDADES

Heloísa Javorski CARNEIRO
Mariana Furio da COSTA

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui o tema afetividade como fator de influência nas ações de gestão da sala de aula em uma escola bilíngue com alunos de 3 a 5 anos de idade. Pautamo-nos na percepção de que os níveis de empatia podem servir como mediadores para aprimorar a *práxis docente* ao considerarmos os relacionamentos entre professor-aluno, aluno-professor, professor-professor, bem como família-escola.

Este tema surge a partir dos apontamentos elaborados no trabalho de conclusão do curso de especialização em Ensino de Inglês para Crianças (CARNEIRO, 2019), que propunha traçar um perfil acadêmico e profissional de professoras de inglês atuantes no segmento da Educação Infantil e que conclui a necessidade de iniciativas com vistas à formação de professores.

Foram identificados, a partir do instrumento questionário, que na categoria "desafios do ensino-aprendizagem em escola bilíngue" que as cinco professoras envolvidas no estudo indicam em suas respostas: *questões afetivas*; *falta de conhecimento sobre fases do desenvolvimento da criança*; *situações problemáticas causadas pelas famílias*; *indisciplina dos alunos*; *resistência à língua inglesa*; *status da língua inglesa na escola*; e *comportamento dos alunos em sala de aula*. Além do questionário foram feitas observações sistemáticas das aulas que serão descritas posteriormente. Neste momento, faz-se necessário ressaltar que o contexto em questão constitui uma escola privada no interior do estado do Paraná que havia, até aquele momento, recentemente implantado o sistema bilíngue.

Nesse ínterim, propomos discutir acerca das questões: (A) *de que forma(s) a afetividade pode ser um fator potencializador do desenvolvimento da práxis nas aulas de língua inglesa para crianças (LIC)?* (B) *de que maneira as ações de gestão da sala de aula de LIC podem ser um indicador de como a afetividade influencia no desenvolvimento da práxis?* Para responder estas questões norteadoras, definimos como objetivos para este estudo os objetivos: (1) *Propor quatro modelos de atividades que objetivam aprimorar o potencial afetivo na relação professor-aluno*, com vistas à (2) *facilitar as ações de gestão da sala de aula de LIC em contexto bilíngue*. Desta forma, pretendemos também contribuir para suprir a lacuna de pesquisas e discussões acerca do papel da empatia e afetividade em sala de aula, como será demonstrado na seção seguinte.

A inclusão do modelo bilíngue na escola trouxe mudanças para o cotidiano das aulas, pois a língua inglesa passou a compartilhar o tempo das aulas que originalmente eram totalmente em língua portuguesa. Tal como qualquer mudança, o começo apresentou desafios comuns a diversos contextos de ensino de língua inglesa para crianças: muitas vezes professoras que se veem responsáveis pela língua inglesa, comumente possuem saberes linguísticos, porém suas formações em cursos de Letras não endereçam os saberes pedagógicos específicos para esta faixa etária (TONELLI; PÁDUA;

OLIVEIRA, 2017). Ademais, o tempo dedicado à língua inglesa se torna um assunto para debate acerca do desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Assim como pesquisas anteriores evidenciaram (LIMA, 2011), a língua inglesa possui um *status* singular no currículo escolar, especialmente quando comparado com outras disciplinas consideradas mais tradicionais, sua valorização é constantemente desafiada.

2 EIXOS TEÓRICOS

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIC

O campo da formação de professores tem fomentado pesquisas e discussões que se voltam especificamente ao ensino de língua inglesa na infância. Com a emergente demanda por profissionais preparados para atuar com esta faixa etária, muitos pesquisadores (COPLAND; GARTON, 2019; 2014; TONELLI, PÁDUA, OLIVEIRA, 2017; SANTOS, 2009; para citar alguns) buscam problematizar de que forma a formação de professores aborda esta questão.

Neste sentido, o grupo de pesquisa FELICE/Cnpq, coordenado pela professora Dra. Juliana A. R. Tonelli, destaca-se como um dos principais compêndios de publicações, pesquisas e pesquisadores sobre o tema na área da linguística aplicada. Considerando a importante contribuição do grupo, utilizamos como mecanismo de pesquisa sobre trabalhos acerca da formação de professores em LIC a biblioteca de referências digital disponibilizado no site oficial (*https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/*).

A partir de nossa análise dos trabalhos elencados no mapeamento, percebemos haver uma lacuna nos textos que estão publicados na área de formação de professores para o ensino de línguas estrangeiras (dentre elas o inglês) e que se referem ao tema da afetividade ou da empatia.

Consideramos, ainda, importante destacar que o termo formação de professores, em detrimento de utilizarmos formação *inicial* ou *continuada*, denota que nossa compreensão do processo de profissionalização do docente é praxiológica e não poderia ser delimitada aos anos em que frequenta um curso de licenciatura, ou aos momentos em que se empenha em cursos posteriores. Acreditamos que a formação de professores denota um processo que está para além de fronteiras e/ou diplomas. Isso nos permite compreender que as vivências, experiências e aprendizados dos professores no âmbito profissional, pessoal, relacional etc estão onipresentes em seu ser professor, i.e. em sua *práxis docente* (URZÊDA-FREITAS, 2018).

Ademais, a concepção de formação de professores como termo uno para descrever o processo de desenvolvimento profissional, nos leva a questão da *práxis* em sala de aula. Sobre este conceito, coadunamos com Urzêda-Freitas (2018) acerca da concepção de que a tradicional distinção entre teoria e prática se torna ultrapassada, uma vez que passamos a entender, por meio dos estudos da linguagem, que ao agirmos ao longo de toda nossa vida articulamos conceitos, crenças e teorizações em completa coexistência. Ou seja, em detrimento de uma percepção positivista, em que a teoria rege a prática, optamos por entender que prática e teoria são indissociáveis e por isso nos referimos aos diversos aspectos que envolvem o trabalho do professor como *práxis*.

São justamente estas concepções sobre a formação de professores e sua práxis docente que nos levam ao segundo ponto de nossa fundamentação teórica no qual endereçamos os conceitos de "características desejáveis" (SANTOS, 2009, p. 63); de "saberes desejáveis" (TUTIDA, 2016, p. 84) e aos "fatores ambientais" favoráveis à aprendizagem na infância em Zick (2010) que serão ricos para nossa proposta de atividades.

2.2 CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS AO PROFESSOR DE LIC

Em Tutida (2016) tem-se a proposta dos saberes necessários para professores de LIC, que surge de sua pesquisa com o ensino de língua inglesa em uma creche de aplicação. A partir da observação das aulas, que utilizam sequências didáticas, a autora elenca:

> 1. A proficiência linguística, o insumo (input) linguístico e o uso da língua materna; 2. A abordagem, o instrumento mediador e as atividades de ensino; 3. As crianças como aprendizes de LI; 4. Os papéis do professor de LIC; 5. O lúdico; 6. As avaliações e os feedbacks; 7. A gestão da classe. (TUTIDA, 2016, p. 61).

Dentre os saberes elencados, destacamos questões relacionadas à criança como aprendiz e à gestão de classe, pontos importantes discutidos pela autora, os quais se relacionam diretamente ao fator afetividade. Determinados comportamentos, muitas vezes imprevisíveis, dentro da sala de aula afetam consideravelmente o trabalho do professor. Compreender as características relacionadas à faixa etária com a qual se está trabalhando é fundamental para que as interações entre professor e alunos sejam de qualidade. O conhecimento limitado ou até mesmo equivocado sobre como abordar e interagir com crianças pequenas pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem de LIC. Sendo assim, identificamos a resistência dos alunos ao trabalho do professor como um dos fatores significativos relacionados à afetividade e o ensino de inglês para crianças. Para a autora a resistência dos alunos ao trabalho do professor pode estar relacionada às tecnologias de interação (TARDIF, 2012, *apud* TUTIDA, 2016, p. 73):

> Ademais, os alunos, como seres ativos, podem oferecer resistência ao trabalho do professor e para lidar com essa resistência, segundo Tardif (2012), os professores utilizam tecnologias simbólicas e linguísticas denominadas tecnologias da interação como a coerção (comportamentos punitivos reais), a autoridade (o respeito que impõe aos alunos sem a utilização da coerção) e a persuasão (convencer o aluno, levá-lo a acreditar no que propõe).

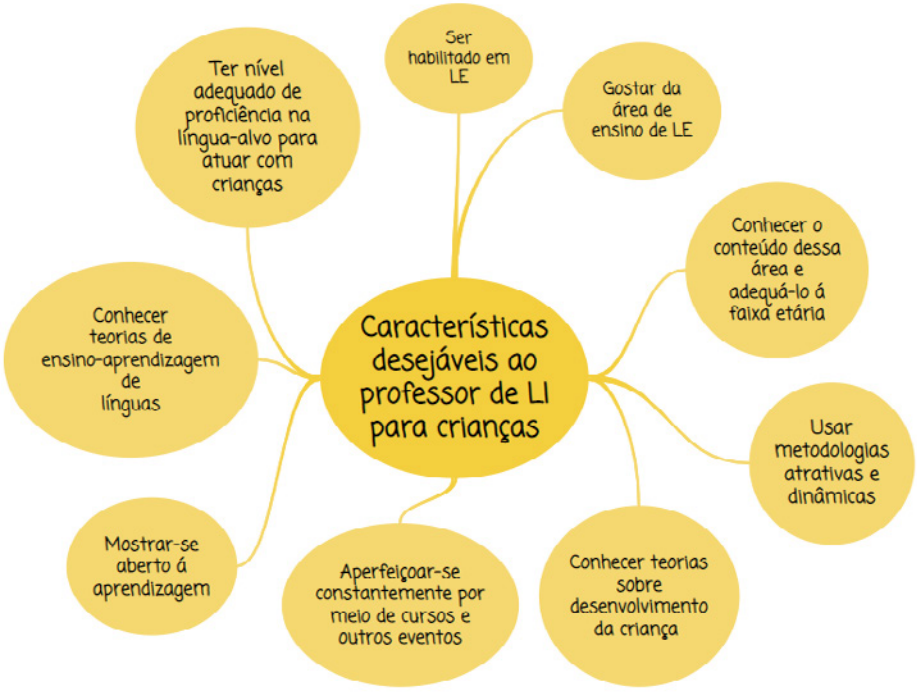
Concordamos que a resistência dos alunos pode estar justamente ligada ao modo como o professor de LIC tende a gerenciar situações conflituosas, geralmente utilizando mecanismos de coerção, muitas vezes pela falta de experiência e conhecimentos pedagógicos específicos que são próprios da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, fato este que pode levar a um distanciamento afetivo considerável entre as crianças e o professor. Acreditamos que é fundamental que o gerenciamento da sala de aula seja realizado de forma construtiva, levando as crianças a compreenderem as consequências de suas atitudes, sejam elas positivas ou negativas, e o impacto

que elas podem causar no grupo, criando assim, uma conexão afetiva entre todos. Dessa maneira, os alunos não verão no professor de LIC um exemplo de impaciência ou de repreensões constantes, mas sim de um professor que ouve/percebe as inquietações da turma e que tenta resolver os conflitos de maneira acolhedora, fortalecendo assim, o vínculo afetivo na sala de aula de LIC.

A gestão da classe é um tipo de saber explorado por Gauthier et al. (2013, p. 240), e "consiste num conjunto de regras e disposições necessárias para a aprendizagem." Nesse mesmo sentido, Shin and Crandall (2014, p. 288) afirmam que a gestão da sala de aula sempre foi um desafio para os professores: "Gerenciar uma turma de crianças pode ser muito difícil, especialmente para professores em início de carreira ou para professores experientes que estão ensinando para essa faixa etária pela primeira vez" (SHIN; CRANDALL, 2014, p. 290). Essa afirmação corrobora com o que foi observado na pesquisa durante a especialização, pois as professoras respondentes do questionário assinalaram uma extensa experiência com o ensino de inglês, porém não com a faixa etária que estavam trabalhando naquele momento, fato este que gerou os apontamentos das profissionais acerca de *dificuldades* vivenciadas naquele contexto educacional.

Em Santos (2009) esta também é uma questão presente, em seu estudo sobre as características desejáveis ao professor de língua estrangeiras para crianças, aspectos como a afetividade e conhecimento sobre as necessidades específicas de cada contexto subjazem ações informadas na práxis docente. Tais considerações estão sumarizadas no diagrama a seguir (Figura 1):

Figura 1: Características desejáveis ao professor de LEC (SANTOS, 2009)



Fonte: Santos (2009, p. 176)

Ao analisar a figura acima, percebemos que a formação do professor de língua inglesa envolve aspectos que estão para além do que poderia ser descrito em livros teóricos ou do ambiente

acadêmico. Relacionamos este fator aos dizeres de Zick (2010) que evidencia fatores ambientais que influem na aprendizagem de crianças, para a autora:

> [...] a literatura na área das relações pessoa-ambiente esclarece que a qualidade de vida (presente e futura) da criança exige a compreensão de seus comportamentos e a otimização das relações com o ambiente, preocupando-se com a definição de lugares que contribuam para a formação da identidade pessoal, das aptidões e competências individuais dela. (ZICK, 2010, p. 16).

Além disso, concordamos com a perspectiva de que "[o] educador deve antes de tudo se pôr ao lado da criança e admitir que a atitude desta com relação ao que a cerca é justificada." Tal qual com a afirmação que, "o papel dos educadores torna-se essencial, pois devem ter conhecimento de *todos os fatores ambientais* de seu aluno para poder compreender a maneira do mesmo agir e aprender, e assim, trabalhar para suprir as suas necessidades." (ZICK, 2010, p. 17, grifo nosso). Por considerar tais aspectos, consideramos relevante a apresentação de propostas de atividades que possam facilitar a práxis docente. A seguir, dissertamos sobre o papel da afetividade na gestão da sala de aula.

2.3 AFETIVIDADE NA GESTÃO DA SALA DE AULA DE LIC

> *It is in cognition that ideas make sense. But it is in emotion that this sense finds value. Without such priorities we could not think.*
> *(BRAND, 1978, p. 442 apud FIGUEIREDO, 2011, p. 115)*

A epígrafe desta subseção reflete a maneira como compreendemos a quebra de um paradigma nos estudos da linguagem quando temos como contexto o ensino de LIC. Destarte, concordamos com Figueiredo (2011, p. 117) para quem: "deve-se levar em conta não apenas o domínio cognitivo, mas também, os sentimentos experimentados pelas pessoas durante a aprendizagem de línguas."

Da mesma forma, coadunamos com Orlando (2019, p. 12) que pontua "[a] afetividade esteve, por muito tempo, fora das pautas das pesquisas educacionais. Isto se deve, em grande medida, ao domínio secular do pensamento dualista, o qual opõe razão e emoção, cognição e afeto, corpo e mente." Para a autora, isso se deve, em parte, pois "[a] afetividade, além de ser considerada a dimensão inferior do ser humano, não poderia ser tomada como objeto de estudo, devido ao seu caráter subjetivo." (LEITE, 2012 *apud* ORLANDO, 2019, p. 12). No entanto, contrário a esta percepção, de que a afetividade seria um objeto inalcançável, as atividades propostas tentam auxiliar o professor no aprimoramento da sua gestão de sala ao propor dinâmicas que fortalecem laços afetivos e de empatia na relação professor-aluno e entre alunos.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como uma análise documental de natureza qualitativa, pois propõe uma revisita aos resultados obtidos a partir do trabalho de investigação para elaboração do trabalho de conclusão de curso de especialização em Ensino de Inglês para Crianças. Assim, nossa

proposta pretende dar continuidade às discussões que surgiram durante a feitura da monografia. É importante também mencionar que adotamos métodos de análise indutivos, tentando reinterpretar os resultados publicados por meio da monografia. Acreditamos que desta forma foi possível complementar as contribuições já obtidas, bem como propor novos encaminhamentos para futuras contribuições.

Os cuidados éticos tomados durante a pesquisa original incluem a apresentação dos instrumentos de pesquisa, sendo eles observações e questionário. Foi também exposto aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido no qual foram coletadas as assinaturas dos participantes garantindo concordância para a utilização dos dados para a pesquisa monográfica. Além disto, foi garantido o anonimato de qualquer parte envolvida na pesquisa.

Tendo em vista estes aspectos, optamos pelo modelo de análise documental em que nos pautamos nos resultados publicados no texto (CARNEIRO, 2019) e propomos as atividades a partir da revisita aos resultados apontados. Assim, passamos à próxima seção onde apresentamos as atividades selecionadas e, posteriormente, à discussão das atividades com nossas bases teóricas.

4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A seguir apresentamos quatro atividades, selecionadas a partir de Bittinger (2004), que têm como objetivo subjacente o desenvolvimento de relações afetivas entre professor-aluno e alunos-alunos. Desta forma, esperamos que elas facilitem a gestão da sala de aula para os professores que atuam no ensino de língua inglesa para crianças.

Tipo de atividade: *Circle Time*

Tema/conteúdo: afetividade e gerenciamento da sala de aula

Proposta 1: *The Friendship Ring*

Objetivos da proposta:
- Reforçar o senso de pertencimento ao grupo;
- Desenvolver a empatia entre os alunos bem como entre os alunos e a professora.

Público-alvo (faixa etária): 3 a 5 anos;

Duração: 10 minutos;

Materiais: barbante;

Procedimentos Metodológicos: Nesta atividade a professora forma um círculo de barbante no chão e convida as crianças para que cada uma pegue uma extensão, levantando-a, formando assim um

círculo elevado. À medida que as crianças forem levantando o barbante para formar o círculo, a professora recita o seguinte poema:

There is a friendship ring
That holds us all together.
Each part that is there
Is as important as the other.

No matter who you are,
No matter where you've been,
We're all together
In the ring of friends.

The friendship ring
Holds our hands and hearts.
There isn't anything
That could keep us apart. (BITTINGER, 2004, p. 18)

O professor explica às crianças que o círculo que elas estão segurando é um *friendship ring*. Logo em seguida, o docente solicita que as crianças (todas juntas e ao mesmo tempo) façam alguns movimentos com o barbante como, por exemplo, levantar o barbante bem alto (acima da cabeça), abaixar o barbante até o chão, balançar o barbante lentamente para cima e para baixo. É importante encorajar os alunos a pensarem e executarem outros movimentos com o barbante. Além disso, é fundamental que os alunos compreendam que cada um deles possui um *friendship ring* com as pessoas que eles conhecem (pessoas com as quais eles se importam e respeitam) dentro e fora da escola. Em seguida, o professor pede que duas ou três crianças soltem o barbante, questionando o grupo a respeito de como o *friendship ring* ficou. Visivelmente o círculo se desestabiliza, aludindo as relações afetivas dentro e fora da sala de aula. Faz-se necessário explicitar às crianças que o que acontece com o círculo de barbante também pode acontecer com o círculo de amizade real e que precisamos da contribuição de todos para que ele fique completo (BITTINGER, 2004, p. 18). É importante relacionar essa simbologia com a importância que cada aluno tem dentro da sala de aula e das consequências que a falta de colaboração pode acarretar.

Processo avaliativo: observação com registro no caderno de planejamento e *feedbacks* individuais e coletivos de acordo com a necessidade.

Proposta 2: *Happy Hands, Sad Hands*

Objetivo da proposta:

- Desenvolver a percepção dos alunos com relação à indisciplina e a comportamentos disruptivos em sala de aula com vistas ao desenvolvimento da habilidade de resolução de conflitos e problemas.

Público-alvo (faixa etária): 3 a 5 anos;

Duração: 10 minutos;

Materiais: interação entre participantes;

Procedimentos Metodológicos: Bittinger (2004) sugere que esta atividade seja realizada logo após a professora notar comportamentos disruptivos entre as crianças, tais como brigas, batidas e empurrões nos quais as crianças utilizam as mãos de maneira inapropriada.

As crianças formam um círculo ao mesmo tempo em que a professora fala os seguintes versos:

> *Let´s hold hands and circle round.*
> *Now everyone, please sit down.*
> *Place your hands in front of you*
> *And talk about what they can do.* (BITTINGER, 2004, p. 15)

Enquanto as crianças recitam os versos elas fazem os gestos correspondentes (dar às mãos, girar o círculo, sentar, colocar as mãos no colo e falar sobre o que as mãos podem fazer). É importante que as crianças compreendam que *happy hands* são mãos que fazem coisas que deixam as outras pessoas (colegas e professora) felizes e que *sad hands* são mãos que fazem coisas que entristecem as pessoas.

O professor, então, pede que as crianças deem exemplos das maneiras que elas podem usar as *happy hands* (acenar, segurar gentilmente a mão de um colega, pintar uma atividade com capricho, entre outros). Logo em seguida, é fundamental que as crianças indiquem maneiras de usar as *sad hands* (empurrar um colega, jogar brinquedos no chão, pegar um brinquedo de um colega sem pedir). Após esta primeira sensibilização, pedir que as crianças digam de qual tipo de mãos elas gostariam de ficar mais próximas e sugiram modos de usar as *happy hands* naquele dia/momento específico (BITTINGER, 2004, p. 15). O professor poderá conduzir a atividade de forma que as próprias crianças reflitam sobre o assunto/a ação ou ações agressivas, sempre que houver a necessidade.

Processo avaliativo: observação com registro no caderno de planejamento e *feedbacks* individuais e coletivos de acordo com a necessidade.

Proposta 3: *Talking Tube*

Objetivo da proposta:

- Desenvolver a habilidade de distinguir os momentos adequados dos momentos inadequados de falar durante atividades de discussões em grupo.

Público-alvo (faixa etária): 3 a 5 anos;

Duração: 10 a 20 minutos;

Materiais: rolo de papel toalha e giz de cera;

Procedimentos metodológicos: Bittinger (2004) sugere a atividade *Talking Tube* com a qual as crianças são levadas a se conscientizar sobre sua participação em atividades em grupo, de modo que se amenize a ansiedade em falar sobrepondo os colegas ou demonstrando falta de paciência em ouvir outrem. O intuito é potencializar o aproveitamento dos momentos de compartilhamento de informações. O *talking tube* pode ser facilmente confeccionado, utilizando-se um rolo de papel toalha e decorando-o com desenhos feitos com giz de cera. A professora mostra o tubo e explica às crianças que somente quem estiver segurando aquele objeto pode falar em determinado momento (BITTINGER, 2004, p. 14).

De acordo com Bittinger (2004), para realizar a sensibilização a respeito do *talking tube*, o(a) professor(a) poderá conduzir a dinâmica da seguinte maneira:

> Sente com as crianças em círculo. Segure o tubo e diga seu nome. passe o tubo para a criança ao seu lado e peça que a criança diga seu próprio nome. Continue o procedimento até que todas as crianças digam seus nomes. Em seguida peça para as crianças pensarem no que elas mais gostam de fazer. Passe o *talking tube* para uma criança pedindo que ela nomeie a sua atividade favorita. Peça que as outras crianças, que ainda não tiveram a oportunidade de falar, levantem silenciosamente suas mãos. Peça que a criança que está com o *talking tube*, passe o objeto para uma das outras crianças que está com a mão levantada. Repita o procedimento até que todos tenham a oportunidade de falar. Após a prática com o *talking tube*, você pode utilizá-lo sempre que houver discussões em grupo nas quais uma pessoa deve falar por vez. (BITTINGER, 2004, p. 14, trad. livre).

Esta atividade, além de promover a conscientização sobre o momento adequado para falar (e ouvir) na coletividade, traz um aspecto cultural bastante interessante que pode ser colocado em pauta junto às crianças como forma de ampliar a visão de mundo, relacionando atitudes de outros povos com a nossas próprias. Bittinger (2004) sugere que o professor (a) explique às crianças que o *talking tube* é semelhante ao *Native American talking stick:*

> Alguns nativos americanos usavam um *talking stick* sempre que um grupo de pessoas se reunia. Somente a pessoa que estivesse segurando o *stick* poderia falar. Todos os outros tinham que ouvir. Então a pessoa que estava segurando o *stick* o passaria para a próxima pessoa a falar. (BITTINGER, 2004, p. 14, trad. livre).

Processo avaliativo: observação com registro no caderno de planejamento e *feedbacks* individuais e coletivos de acordo com a necessidade.

Proposta 4: *The circle of noise*

Objetivos da proposta

- Distinguir barulhos que são aceitáveis dos barulhos que não são aceitáveis dentro da sala de aula.

Público-alvo (faixa etária): 3 a 5 anos

Duração: 5 minutos

Materiais: barbante, clipes de papel, canudos de plástico, tambor de brinquedo, blocos de montar.

Procedimentos metodológicos: Nesta atividade, Bittinger (2004) sugere que o professor faça um círculo de barbante no chão e peça para que as crianças fiquem à volta desse círculo, chamado *circle of noise.* O professor, então explica que ele fará barulhos altos e barulhos baixos. Quando ele derrubar clipes de papel no chão ou bater dois canudos de plástico, o professor dá o comando para as crianças ficarem dentro do círculo. Quando ele bater no tambor de brinquedo e bater os blocos de montar, as crianças devem ficar fora do círculo. Essa atividade é usada para representar os barulhos que os alunos podem fazer dentro da sala de aula (*quiet noises – inside the circle*) e barulhos que podem atrapalhar o andamento das atividades dentro de sala de aula (*loud noises – outside the circle*), os quais podem ser produzidos livremente em ambientes abertos. (BITTINGER, 2004, p. 14).

Compreendendo o caráter ativo dos alunos da Educação Infantil, vale ressaltar que esta atividade se relaciona especificamente para momentos em que as crianças precisem de mais concentração, sendo que barulhos mais intensos podem ser distratores e influenciar no desempenho das crianças durante a aula.

Processo avaliativo: observação com registro no caderno de planejamento e *feedbacks* individuais e coletivos de acordo com a necessidade.

REFERÊNCIAS PARA ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS

Esperar pela sua vez de falar é um desafio para as crianças (BITTINGER, 2004), assim como expressar sentimentos, compreender o porquê de certas regras, resolver conflitos com colegas; confiar no professor, para citar algumas situações. O professor de LIC precisa construir um ambiente no qual as crianças entendam a importância de saber ouvir, de saber o momento adequado de falar, de agir, respeitando seu próprio momento, dos colegas e da professora. É fundamental, também, que as crianças vejam no professor um exemplo de acolhimento, assim como aprendam a se colocar no lugar do outro para que a sala de aula seja um lugar agradável, cheio de oportunidades de aprendizado e de vivências significativas, levando em consideração não apenas aspectos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Pensando nestas questões, nos baseamos

em Gonzalez-Mena (2015), que considera a importância de "ensinar diversos meios de expressar as emoções além de usar as palavras" exemplificando da seguinte forma:

> Algumas alternativas para dizer o que sente incluem se expressar por meio da linguagem corporal, de movimentos fortes, da arte e da música. Orientação e exemplo do adulto são importantes para ensinar a criança a aceitar os seus sentimentos e a expressá-los adequadamente sem machucar a si mesma, aos outros ou ao ambiente. (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 117).

Corroborando as afirmações acima, consideramos que as atividades propostas no capítulo 1, intitulado *Social and Emotional Development*, do livro *101 Circle Time Activities*, escrito por Gayle Bittinger, vêm ao encontro do que este estudo propõe. Selecionamos quatro atividades do capítulo 1; duas mais relacionadas à gestão da classe (9.*Talking Tube* e 10. *The Circle of Noise*) e duas mais relacionadas à empatia e expressão de sentimentos (11. *Happy Hands, Sad Hands* e 15. *The Friendship Ring*). Cada atividade foi escolhida levando-se em consideração a importância de mobilizar outras práticas, além das palavras, para auxiliar na construção de laços afetivos e melhorar a gestão da sala de aula.

No que diz respeito à avaliação, Santos (2009, p. 42) a considera como parte indispensável do processo de ensino-aprendizagem, requerendo o devido planejamento do professor. Especificamente sobre a avaliação de crianças pequenas, Santos (2009) afirma:

> Avaliar crianças pequenas pode ser problemático, especialmente se forem adotados métodos tradicionais que não conseguem mostrar, em virtude do seu caráter isolado, o que as crianças realmente sabem, podendo, inclusive, causar-lhes falta de motivação para o aprendizado de LE. Por isso, é importante que os professores usem técnicas variadas de avaliação que sejam conhecidas pelas crianças e compatíveis com atividades usadas no cotidiano em sala de aula. Se testes tradicionais de lápis e papel forem necessários devido a restrições institucionais, podem ser usados com outros métodos, como autoavaliação, portfolio ou observação, para ter um quadro mais completo das conquistas das crianças. (PINTER, 2006 apud SANTOS, 2009, p. 43).

Tutida (2016) também destaca a importância das avaliações e feedbacks no ensino de LIC, citando Cameron (2013, p. 214):

> Práticas de feedback mostram às crianças o que é valorizado no trabalho que realizam. Se grafia e limpeza são foco de preocupação do professor, então a criança vai compreender que isto é o que importa na escrita; se um professor sempre elogia as crianças, mesmo quando não estão fazendo esforço, elas aprendem rapidamente que elogio não tem valor. Se por outro lado, o professor conhece as capacidades das crianças, reconhece quando estão fazendo grandes esforços e faz elogios e feedback de incentivo, a criança aprende que seu aprendizado importa ao professor e que vale a pena se esforçar. (CAMERON, 2013, p. 214 apud TUTIDA, 2016, p. 83).

Neste sentido, corroborando os apontamentos de Santos (2009) e Tutida (2016), sugerimos, inicialmente, como avaliação das atividades propostas neste estudo, a observação com *feedbacks* orais.

5 RESULTADOS ESPERADOS

Propondo modelos de atividades que objetivam aprimorar o potencial afetivo na relação professor-aluno, com vistas a facilitar as ações de gestão da sala de aula de LIC em contexto bilíngue, tentamos responder às questões relacionadas à afetividade como um fator *potencializador* do desenvolvimento da práxis nas aulas de língua inglesa para crianças (LIC) e quais atividades podem auxiliar no desenvolvimento de relações mais empáticas no contexto de ensino de LIC.

O cotidiano de uma sala de aula na Educação Infantil é bastante desafiador, seja no que diz respeito aos cuidados que se deve ter com as crianças (aspectos físicos e emocionais) ao desenvolvimento dos conteúdos bem como às questões de gerenciamento da turma. Com relação ao trabalho docente, Tutida (2016) considera que "grande parte do trabalho dos professores é emocional: os professores devem lidar com as dimensões afetivas de seus alunos", isto é, com "suas emoções, seus temores, suas alegrias." (TARDIF, 2012, p.130 *apud* TUTIDA, 2016, p. 72). Levar em consideração o aspecto afetivo do processo de ensino-aprendizagem, observando com atenção e criticidade os comportamentos dos alunos, pode ser a chave para a construção de um ambiente educacional emocionalmente saudável tanto para as crianças quanto para o professor de LIC. A esse respeito Gonzalez-Mena (2015) afirma:

"Comportamento é comunicação: ele nos diz o que a criança precisa. Os adultos devem interpretar corretamente essas mensagens, mas acertar na interpretação requer prática." (GONZALEZ-MENA, 2015, p. 122, 2015).

Sendo assim, acreditamos que as quatro propostas de *circle time* sugeridas acima podem contribuir significativamente para que o professor de LIC construa um ambiente acolhedor para seus alunos sempre que situações conflituosas se apresentarem. As atividades também podem proporcionar um exercício constante por parte do docente, no sentido de interpretar melhor o que certos comportamentos comunicam, lançando mão da contribuição das próprias crianças nos contextos específicos, proporcionando a elas oportunidades diversas de expressarem seus sentimentos e poderem aprender com eles, agindo ativamente na construção da resolução dos problemas. Levando em consideração tanto o que diz respeito à individualidade de cada criança quanto o aspecto coletivo da sala de aula, o professor de LIC terá oportunidades de colocar em prática intervenções mais lúdicas e afetivas criando, consequentemente, vínculos emocionais mais sólidos que irão refletir positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Retomamos aqui e relacionamos os sete saberes do professor de LIC (TUTIDA, 2016), com as sugestões de atividades práticas descritas, as quais visam o fortalecimento do vínculo afetivo entre as crianças e o professor. As atividades dialogam com os sete saberes à medida que proporcionam input linguístico significativo com a mediação da língua materna quando esta se fizer relevante e maximizar as oportunidades de aprendizagem; consideram a importância da abordagem, representada pelas atividades em si (*circle time*), servindo como instrumento mediador para a melhora do gerenciamento da turma; levam em consideração as crianças como aprendizes de língua inglesa, uma vez que o professor deve ter os conhecimentos necessários sobre o desenvolvimento infantil e sobre o que é

significativo e apropriado para cada faixa etária; procura levar o professor à reflexão como forma de desempenhar um papel mais consciente em relação às suas escolhas metodológicas para construir laços mais afetivos e empáticos com e entre as crianças; utiliza o lúdico para aproximar as crianças uma das outras e também da professora bem como para gerenciar conflitos de maneira prazerosa e construtiva, evitando, assim, o uso excessivo de coerção; considera a importância da avaliação formativa, através de feedbacks constantes e finalmente estabelece relações diretas com a gestão de classe, pois através do bom desenvolvimento desse aspecto, o processo de ensino e aprendizado pode ocorrer de maneira mais assertiva.

Entendemos que é deveras importante que o professor se aproprie de conhecimentos linguísticos e pedagógicos consistentes, mas também se aproprie de uma postura crítica em relação a sua prática docente e reflita a respeito da afetividade no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira para crianças, procurando, assim, formas eficazes de lidar construtivamente com situações de indisciplina e conflitos em sala de aula.

Sendo assim, destacamos a importância do professor de LIC coordenar os vários saberes relacionados a sua área de atuação, com vistas a desenvolver as competências necessárias para tornar sua prática de sala de aula condizente com o contexto educacional no qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BITTINGER, Gayle. **101 Circle Time Activities**: Ages 3-6. Grand Rapids: School Specialty Publishing, 2004.

CARNEIRO, Heloísa Javorski. **Ensino e aprendizagem de inglês na educação infantil**: reflexões sobre formação e prática docente. 2019. Monografia (Especialização) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Ponta Grossa, 2019.

COPLAND, Fiona; GARTON, Sue. Key themes and future directions in teaching English to young learners: introduction to the Special Issue, **ELT Journal**, v. 68, Issue 3, July 2014, Pages 223–230, https://doi.org/10.1093/elt/ccu030

COPLAND, Fiona; GARTON, Sue. **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. New York: Routledge, 2019.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

LIMA, Diógenes Cândido de. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. São Paulo: Pontes, 2011.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental**: fazer

pedagógico e formação docente. 2009. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2009.

SHIN, Joan Kang; CRANDALL, JoAnn. **Teaching Young Learners English**: from Theory to Practice. [S. l.]: Heinle Cengage Learning, 2014.

TONELLI, Juliana Reicher Assunção; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de. (org.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

TUTIDA, Alessandra Ferraz. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2016.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. **Letramentos *queer* na formação de professorxs de línguas**: complicando e subvertendo identidades no fazer docente. 2018. 283 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018.

ZICK, Greicimára S. N. Os fatores ambientais no desenvolvimento infantil. **Revista Educação do Ideau**. v. 5. n. 11. Jan/jun, 2010. p. 1-18.

A ROTINA DIDÁTICA EM AULA DE LÍNGUA INGLESA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Ana Marina GIEBELUKA
Jozélia Jane C. TANACA

1 INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa é a rotina na Educação Infantil praticada em aulas de língua inglesa, ou seja, atitudes pedagógicas que os professores de inglês da Educação Infantil planejam para, a partir delas, desenvolverem seu trabalho durante a aula de forma organizada e estruturada, com crianças pequenas.

O objetivo geral é discutir sobre a importância da organização do trabalho do professor de inglês da Educação Infantil e a aplicação de algumas rotinas didáticas durante as aulas de inglês para crianças que poderão influenciar no ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua.

Os objetivos específicos são analisar rotinas didáticas e seus impactos nas aulas de inglês para crianças, assim como a importância do planejamento da aula de inglês na Educação Infantil. Buscamos investigar se há relações entre a preparação do ambiente em que as aulas são ministradas, a utilização do tempo e a escolha de materiais para as rotinas. Essas questões serão exploradas, buscando destacar as possíveis interferências de rotinas didáticas no processo de aquisição de uma segunda língua por crianças, seus alcances e efeitos no cotidiano destes aprendizes. Esta pesquisa é desenvolvida por meio da leitura de publicações sobre rotina didática na Educação Infantil e metodologia de ensino de inglês para crianças,

A proposta deste trabalho é desenvolver uma análise reflexiva sobre a rotina didática em aulas de língua inglesa para crianças, enquanto instrumento que organiza espaços, tempos e atividades, identificando se a participação do aluno e a mediação do professor são considerados elementos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo.

É relevante ressaltar que, nas últimas décadas, houve crescimento significativo de escolas de educação bilíngue e de escolas regulares que passaram a adotar um currículo bilíngue em português-inglês, na Educação Infantil, onde as crianças recebem instrução em uma língua diferente da materna, tendo como finalidade não apenas o aprendizado da língua-alvo, mas também o ensino de determinado conteúdo em inglês. De acordo com o Guia Curricular da Língua Inglesa da cidade de Londrina. Educação infantil e Ensino Fundamental. Subsídios para professores e Gestores (2013, p. 3):

> Em nosso país, assim como em várias partes do mundo, o aprendizado - cada vez mais cedo - desse idioma vem requerendo uma abordagem integradora de seu ensino nos diversos níveis da educação escolar: educação infantil, anos iniciais, ensino fundamental e médio. Em busca de melhores níveis de proficiência, com maior tempo de convivência e aprendizagem da língua, muitas famílias incentivam seus filhos a aprender Inglês em escolas particulares em etapa anterior à sua oferta obrigatória (6º ano do Ensino Fundamental).

Levando em consideração as expectativas em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa na Educação Infantil e Ensino Fundamental I apresentados acima, pensamos que o professor de Inglês para crianças está incumbido de uma missão que é bastante recente no cenário educacional brasileiro e, por conta desta inovação, são poucas as oportunidades de uma formação específica para esta área de atuação, conforme argumenta Tanaca (2017).

Portanto, consideramos relevante a análise da prática deste professor, pensando em detalhes e atitudes que, se forem planejados e inseridos em uma rotina, ou seja, repetidas diariamente, podem vir a facilitar a elaboração do planejamento para trabalhar com as especificidades das crianças menores, podendo vir a colaborar com a condução da aula de inglês para crianças.

Utilizamos o termo "rotinas didáticas" quando nos referimos às atitudes pedagógicas que organizam o trabalho do professor. Sentimos a necessidade de pesquisar e escrever sobre o assunto, pois, em nossa prática percebemos uma lacuna. Esta lacuna está ligada à intenção em utilizar o inglês a maior parte do tempo durante a aula e à dificuldade em fazer isto acontecer na prática, pois em vários momentos as crianças demonstravam a necessidade da tradução para compreender comandos, por exemplo. A partir deste contexto, decidimos pesquisar a importância em fixar e repetir determinadas atitudes durante as aulas até que estas pudessem se tornar familiares e naturais para as crianças e, consequentemente, equilibrassem a expectativa do professor e do aluno sobre o ensino-aprendizagem.

Emergiram da prática da sala de aula e estão diretamente ligadas a indispensabilidade do planejamento de uma rotina didática específica para as aulas de inglês as seguintes questões: qual a melhor maneira de iniciar a aula de inglês como segunda língua e fazer a transição do momento em que as crianças deixam de falar somente em português e passam a ser solicitadas a usar a língua estrangeira? Quais estratégias utilizar para que algumas expressões em inglês se fixem cada vez mais no vocabulário dessas crianças e passem a ser utilizadas espontaneamente por elas? Quanto tempo devemos disponibilizar para cada atividade? Como podemos mediar a transição entre as atividades ou os diferentes momentos da aula, utilizando a língua inglesa, sem que a criança seja prejudicada em relação a compreensão do que estará por vir no decorrer da aula?

Tendo como base principal as orientações teórico-metodológicas encontradas no referencial teórico utilizado neste trabalho, destacamos o trecho que demonstra o objetivo do ensino de inglês na Educação Infantil descrito no Guia curricular para a língua inglesa. Educação infantil e ensino fundamental. Subsídios para professores e Gestores e que media toda a prática do professor do contexto em questão:

> Espera-se que, ao ter contato com a língua estrangeira na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de utilizar o conhecimento construído nas interações como base para melhor desempenho quando estiver nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como contribuir para a consolidação de sua aprendizagem nas etapas seguintes. (DE OLIVEIRA et. al., 2013, p. 4).

Com isso em mente, olhamos para ações da rotina pedagógica nas aulas de inglês baseadas na revisão bibliográfica e também em situações observadas durante a prática, para que estas não se

constituam em uma investigação descontextualizada e exerça a sua função primordial: de organizar o trabalho do professor de inglês e propiciar oportunidades de protagonismo das crianças.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O referencial teórico desta pesquisa está estruturado em dois tópicos, a saber: O que são e qual a importância das rotinas na Educação Infantil e a relação entre o planejamento do professor de Inglês para crianças e as rotinas didáticas; A análise de rotinas didáticas para o ensino de Inglês: estratégias para otimização do tempo, preparação do ambiente, seleção de materiais e relatos de aplicação de rotinas – experiências de sala de aula.

No relato de aplicação de rotinas, abordamos nossas impressões enquanto professoras de inglês para a Educação Infantil e anos iniciais, procuramos exemplificar, por meio de relatos e registros fotográficos, a inserção das rotinas didáticas durante as aulas, demonstramos o engajamento das crianças que delas participam e procuramos verificar os aspectos positivos dessas estratégias sobre a utilização da língua inglesa em sala de aula.

2.1 O QUE SÃO E QUAL A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Para explorar a temática desta pesquisa, tomamos como ponto de partida as ideias sobre rotina didática presentes no documento *Referencial Nacional para a Educação Infantil*, que serve como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações para professores que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Nele consta que:

> Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. (BRASIL, 1998, p. 73).

Esta afirmação me remete ao fato de que a infância é uma das fases mais importantes na formação de um indivíduo, pois é neste período que os princípios básicos da vida começam a ser aprendidos, é ali que a personalidade da criança e sua concepção de mundo e sociedade começam a serem desenvolvidos, assim como seus hábitos.

Devemos pensar, então, na criança inserida nessa realidade, ela identifica em diversas situações aquilo que lhe caracteriza. E o que caracteriza essa criança? Certamente, a globalização tem um papel relevante na formação da identidade das crianças. A velocidade da informação faz com que esta seja a era do conhecimento e da comunicação, que está, consequentemente, ligada a uma multiplicidade de línguas faladas no mundo, especialmente a língua inglesa.

As atividades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras fazem parte de um processo de expansão cultural inevitável, pois a criança de hoje pode estar aprendendo as suas primeiras palavras em inglês até mesmo sem participar de uma aula específica do idioma, como por exemplo por meio do contato com *tablets* e computadores.

Sendo assim, é possível afirmar que quem aprende uma língua não está dominando somente aspectos linguísticos e gramaticais, mas, sim, conhece uma nova cultura, formada por músicas, jogos, arte, literatura, crenças, valores, representações, costumes, hábitos, entre outras e tudo isso pode ser contemplado por meio de uma rotina bem estrutura e planejada, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica ao falar sobre a reinvenção do conhecimento e apropriação da cultura pelas crianças:

> O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (BRASIL, 2013, p. 116).

Em "Fragmentos sobre a rotinização da Infância", Barbosa traz a rotina didática como sendo uma prática pedagógica muito importante e apresenta ações que podem ser consideradas como pontos fixos das rotinas, considerados os aspectos mais relevantes para serem efetivados no dia a dia. Na visão de Barbosa (2000, p. 95):

> As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiros alguns conjuntos de atividades que se realizam todos os dias, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, regulados por costumes e desenvolvidos em um espaço e tempo social definidos e próximos, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. Fazem parte das rotinas certas ações que, com o decorrer do tempo, tomam-se automatizadas na vida dos sujeitos, criando modos de organizar a vida. Seria muito difícil viver se, todos os dias, fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Podemos citar como exemplo destes pontos fixos da rotina na escola o momento de diálogo ou "rodinha" que acontece diariamente no cotidiano da Educação Infantil. Barbosa (2000) considera esta uma situação que possui valor inestimável na prática, independentemente de como ela é executada em sala de aula. Sendo assim, podemos concluir que, a pesquisa descritiva e documental e o embasamento teórico deste trabalho, nos mostram que é possível adaptar essas práticas recorrentes do universo infantil na educação nacional às aulas de língua inglesa para crianças para que o professor tenha clareza do que faz no dia a dia e tenha um controle de sua prática profissional.

A fim de obter uma visão mais específica da "rotinização" das aula de inglês para crianças, a obra "*The Fisrt Six Weeks of School*[29]" (CLASSROOM, 2015) mostra uma espécie de guia de relatos e dicas que servem como um modelo para algumas possíveis adaptações das rotinas da Educação Infantil para a língua inglesa, pois traz experiências práticas advindas de relatos de professores de inglês para crianças e enfatiza a importância das rotinas para o desenvolvimento da autonomia da criança quando diz que:

29 A primeira sexta semana da escola. (tradução nossa).

> Ultimately, we want students to be able to work independently. Not only is it an important skill for them to have, but it also enables us to work with individuals and small groups. This independence begins with our explicit teaching of academic routines. Starting simply will keep students engaged and boost their confidence as learners [...][30]. (CLASSROOM, 2015, p. 44).

Sendo assim, as ideias práticas do livro *The First Six Weeks Of School* estão em consonância com os dados apresentados por Barbosa (2000) e em *"Por amor e força e Fragmentos sobre a rotinização da infância"*, pois em ambas as obras são apresentadas práticas em comum e com a mesma finalidade: considerar aspectos que estão em jogo quando pensamos em uma aula para crianças, como: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e a oferta de materiais.

Reafirmamos que a intenção dessa discussão não é buscar métodos definitivos em relação ao ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças, uma vez que vivemos em uma sociedade marcada pela rapidez e fluidez, seria insensato falar em algo fixo. Além disso, vale ressaltar que uma rotina que envolve crianças não deve ser burocratizada ou cristalizada, portanto, a proposta aqui é trazer uma reflexão sobre o compromisso profissional de planejar para as crianças, levando em conta os estudos sobre o desenvolvimento infantil e procurando contribuir com a prática pedagógica deste profissional.

Consideramos importante também apresentar uma breve reflexão sobre a relação entre o planejamento do professor de inglês para crianças e a elaboração das rotinas didáticas da aula, com foco na importância do planejamento bem estruturado das aulas. É sabido, a partir dos referenciais de consulta, que o planejamento escolar é um guia elaborado pelo docente para que ele possa se situar no tempo e no espaço, ele organiza o curso de suas atividades. Consideramos o planejamento uma ferramenta imprescindível para a gestão do tempo, da utilização de materiais e das intenções propostas pela instituição de ensino.

Sobre isto, o livro *Classroom Management* nos traz a seguinte observação: "*Well developed lesson plans help ensure effective instruction techniques are incorporated into your lessons. As a rule of thumb, it takes about twice as long to develop an effective lesson plan as it does to teach the lesson in the classroom*.[31]" (CORPS, 2008, p. 12).

Tendo isso em mente, acreditamos que as rotinas didáticas, que servem para orientar as ações das crianças, estão diretamente relacionadas ao planejamento, pois se constituem em ações pensadas e com objetivos definidos que poderão contribuir com o enriquecimento e o direcionamento do planejamento escolar do professor de inglês da Educação Infantil. Com um planejamento flexível e que respeite a realidade infantil, o educador pode tornar as rotinas didáticas significativas para as crianças. Conforme afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 91).

30 Em última análise, queremos que os alunos possam trabalhar de forma independente. Não só é uma habilidade importante para eles, mas também nos permite trabalhar com indivíduos e pequenos grupos. Essa independência começa com nosso ensino explícito de rotinas acadêmicas. Começar simplesmente manterá os alunos envolvidos e aumentará sua confiança como aprendizes. (tradução nossa).

31 Planos de aula bem desenvolvidos ajudam a garantir que técnicas de instrução eficazes sejam incorporadas às suas aulas. Como regra geral, leva cerca de duas vezes mais tempo para desenvolver um plano de aula eficaz, como para ensinar a lição em sala de aula. (tradução nossa).

> O planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos.

Assim sendo, o planejamento norteará as ações do professor. Ao pensar em organizar algumas rotinas fixas que demonstrarão, por exemplo, o início da aula de Inglês, a transição de atividades e o encerramento da aula, o docente poderá prever situações, organizar o melhor momento para determinadas atividades, avaliar o que não deu certo, e elaborar novas estratégias visando sempre melhorar a sua prática.

No tópico adiante, abordaremos algumas das estratégias apresentadas nas obras que constituem o referencial teórico desta pesquisa e que poderão ser atribuídas ao planejamento do professor de inglês para crianças, pensando no tempo, espaço e materiais utilizados propiciando a criação de uma rotina didática em Inglês.

2.2 ANÁLISE DE ROTINAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS: ESTRATÉGIAS PARA A OTIMIZAÇÃO DO TEMPO, PREPARAÇÃO DO AMBIENTE E SELEÇÃO DE MATERIAIS

A rotina é a base para a elaboração de um planejamento bem estruturado e executado, porém seu valor é desconhecido por professores que não tem formação específica para trabalhar com a Educação Infantil. Segundo pesquisas realizadas para este trabalho, ressaltamos que o principal objetivo da elaboração de uma rotina didática é o de contemplar a fala da criança em suas ações no dia a dia, estimulando-as em seu desenvolvimento através da participação e da interação com as práticas escolares, sendo o professor o organizador da prática educadora das crianças.

A partir da apresentação desta constatação acerca dos objetivos da rotina, propomos a seguinte reflexão: qual o professor que não gostaria de conduzir sua aula de maneira harmoniosa? Em uma realidade onde se ensina o inglês para crianças pequenas, como já mencionado anteriormente, o planejamento é uma ferramenta indispensável para que isso ocorra, pois, no decorrer da aula, há vários fatores que devem ser equilibrados, como por exemplo: o quanto de língua inglesa utilizar para que se explore o idioma e, ainda assim, seja compreendido? O que e em que momento falar em inglês com as crianças, para além do conteúdo do livro didático? Como estimulá-las a responder em inglês mesmo quando isto não lhe é solicitado?

Para o professor equilibrar suas expectativas e fazer da sua aula um momento harmonioso e acolhedor, com sensação de segurança e pertencimento das crianças, o planejamento escolar não deve ser algo estático e inflexível. É preciso ter consciência de que, ao trabalhar com crianças, alguns imprevistos podem surgir e, para complementar essa ideia que contempla a possibilidade da flexibilidade do planejamento do professor, bem como do ritmo da execução das rotinas didáticas, trago a fala de Barbosa em *Por amor e força* afirmando que:

> Pelos discursos de educadores brasileiros de diversas gerações vimos que, a respeito da rotina, foi sendo constituído um discurso de flexibilidade, de instrumento de apoio ao trabalho, e não de regulação, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades, de usos de espaço, de pensar tempos adequados para a execução de tarefas, de ouvir o saber especializado sobre qual a melhor forma de organizar a rotina, de fazê-lo com a participação dos professores e uma série de indicações interessantes que quais serão discutidas posteriormente. (BARBOSA, 2006, p. 108).

Pensando, então, nas rotinas e no planejamento como um "instrumento de apoio do trabalho" do professor de inglês para crianças, sugerimos que este profissional possa utilizar estratégicas para desenvolver o seu planejamento, tendo em mente que este poderá ser alterado quando for necessário, atendendo as necessidades momentâneas das crianças. Se bem pensadas pelo professor, essas estratégias poderão criar e estabilizar as rotinas didáticas que conduzirão a aula de Inglês. Uma rotina didática bem planejada busca manter o equilíbrio das expectativas tanto das crianças como do professor, desenvolvendo relações positivas na sala de aula e, principalmente, atribuindo uma sensação de compartilhamento de intenções e propósitos entre professor e crianças, o que, consequentemente, pode promover a liberdade de expressão dessas crianças.

Para abranger os aspectos positivos citados acima sobre a elaboração e aplicação de uma rotina didática para as aulas de inglês, o planejamento deve contemplar perspectiva de desenvolvimento físico, intelectual e afetivo do aluno. Para isso, o livro "*The first six weeks of school*", uma das obras que compõem o referencial teórico desta pesquisa, nos traz a possibilidade de organização de uma rotina diária que são bastante interessantes dentro dos objetivos específicos propostos neste trabalho e serão apropriadas e adaptadas nesta pesquisa. Assim, a ideia de organização de rotina que mais se aproxima do propósito desta pesquisa contempla os seguintes itens: chegada e acolhida, "*circle time*" (hora do círculo), "*English corner*" (canto do Inglês), "*story time*" (hora da história), "*song of the week*" (música da semana), "*poem of the month*" (poema do mês) e "*closing the class*" (encerramento da aula).

Logo, com a intenção de representar a língua inglesa na sala de aula por meio de símbolos, destacamos aqui a possibilidade e a importância em preparar o espaço físico da sala de aula em prol da execução das rotinas didáticas em inglês. Essa preparação pode ser feita, por exemplo, por meio da seleção de um espaço da sala para ser o "canto do inglês". Neste canto, podendo ser uma parte da parede da sala de aula, servirá para realizar colagem de cartazes úteis para a consolidação da rotina didática da aula de Inglês. Esses cartazes podem conter, por exemplo, os nomes dos dias da semana em inglês, com letras grandes e coloridas, para chamar a atenção das crianças e quem sabe, futuramente, trabalhar o vocabulário relacionado as cores.

Propomos que o ambiente de sala de aula seja motivador, tornando-se fundamental para o desenvolvimento das crianças e, no caso apresentado aqui, podendo contribuir para a aquisição da língua inglesa. Essa ideia culmina com a organização da sala de aula apresentada no livro "*The First Week Of School*", onde diz que:

> *Walls covered with all sorts of displays can lead students to feel overwhelmed, but bare walls and boards look too bleak. One way to strike a balance – displaying just*

> *enough to pique students' curiosity – is to keep most wall space or bulletin boards blank, but give them bold titles and attractive frames.* (CLASSROOM, 2015, p. 11).[32]

Objetivando uso significativo do espaço, os cartazes podem ser explorados diariamente das mais diversas maneiras. Estas práticas, se contempladas no planejamento do professor de inglês, auxiliam as crianças a desenvolverem competências importantes, pois oportuniza a fala do inglês em público, a troca de informações e a consolidação de conteúdos importantes que acompanham as crianças durante todo o Ensino Fundamental I, como os meses, dias da semana, vocabulário sobre o clima etc.

Nesta perspectiva o educador é um incentivador que estimula o aluno a fazer parte e participar ativamente de um grupo, ele promove diálogos sobre a realidade das crianças, o protagonismo para o conhecimento de si e do mundo, portanto ele pode medir a duração de cada momento da rotina conforme a necessidade do momento.

Enfim, são inúmeras as possibilidades de organização para a moldagem do comportamento das crianças no decorrer da aula, objetivando a apropriação de vocabulário, maior fluidez na compreensão das instruções e da transitividade das atividades. Vygotsky (1984/1993) considera como função básica da linguagem o intercâmbio social: é para se comunicar com os outros que o homem cria e utiliza os sistemas da linguagem. Portanto, engajá-las no manuseamento dos cartazes, colocá-las à frente da turma para falar em Inglês e torná-las participantes atividades do processo de ensino-aprendizagem podem ser estratégias válidas no caminho da aquisição do idioma.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Após a realização de um levantamento de conceitos sobre rotina didática foi possível criar estratégias para a discussão de questões que nos levaram a refletir sobre a necessidade de se adotar uma rotina durante as aulas de inglês para crianças.

Para desenvolver este trabalho, primeiramente, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o conceito de rotina didática na Educação Infantil e, depois, um estudo aprofundado a respeito das rotinas comumente utilizadas no ensino de inglês para crianças. A revisão bibliográfica foi fundamental para a elaboração desta pesquisa, funcionando como uma grande facilitadora para a investigação acerca das rotinas didáticas e que também organizou, esclareceu e resumiu as principais ideias sobre rotinas didáticas, culminando com o pensamento de Vosgerau e Romanowski ao afirmarem que:

> Os estudos de revisão consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. As revisões de literatura podem apresentar uma revisão para fornecer um panorama histórico sobre um tema ou assunto considerando as publicações em um campo. Muitas vezes uma análise das publicações pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração e encaminhamentos. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

32 Paredes cobertas com todos os tipos de painéis podem levar os alunos a se sentirem sobrecarregados, mas as paredes e quadros nus parecem muito sombrios. Uma maneira de obter um equilíbrio - exibindo apenas o suficiente para despertar a curiosidade dos estudantes - é manter a maioria dos espaços de parede ou de boletins em branco, mas dar a eles títulos arrojados e quadros atraentes. (tradução nossa).

O estudo de caso realizado trouxe fatos empíricos sobre o tema, por meio dele realizamos a observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro da aula de inglês para crianças em uma escola privada da cidade de Ponta Grossa, no Paraná, que oferece um currículo bilíngue desde a Educação Infantil.

Segundo Yin, o que caracteriza o estudo de caso é a exigência da prática de alguns procedimentos metodológicos por parte do investigador, como: base de dados, preparação prévia, protocolo de estudo, entre outros e, principalmente, a apresentação de um conteúdo significativo e interessante para a sociedade. A escolha da utilização deste método de pesquisa no presente trabalho culmina com a ideia do autor a respeito da função do estudo de caso quando ele diz que:

> O estudo do caso é preferido para examinar acontecimentos contemporâneos, mas quando os comportamentos relevantes não podem ser manipulados. O estudo do caso confia em muitas das mesmas técnicas que a história, mas adiciona duas fontes e provas normalmente não incluídas no repertório do historiador: observação directa e entrevistas sistemáticas. (YIN, 1994, p. 18).

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas observações de aulas ministradas diariamente para duas turmas de Infantil IV e primeiros anos, com foco no interesse das crianças sobre determinados assuntos e determinadas práticas da rotina didática, a facilidade ou dificuldade de memorização e assimilação de vocabulário e conteúdo de temas componentes das rotinas e a necessidade de flexibilização destas rotinas considerando a complexidade, o dinamismo e a imprevisibilidade que pode vir a existir no ambiente de sala de aula.

Logo, registros fotográficos demonstrando os materiais utilizados para compor as rotinas, bem como a organização e disposição desses elementos em sala de aula e o momento de participação das crianças na execução da mesma, também compõem as páginas desta pesquisa, colaborando com a proposta do trabalho de refletir sobre a aplicabilidade da rotina em prol de uma melhor estruturação do trabalho do professor de inglês da Educação Infantil. Para Gunther (2006, p. 202):

> Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados. Ao mesmo tempo, a diversidade nas peças deste mosaico inclui perguntas fechadas e abertas, implica em passos predeterminados e abertos, utiliza procedimentos qualitativos e quantitativos.

Por isso a importância da apresentação de dados empíricos como “peças de mosaico” que complementam a revisão bibliográfica desta pesquisa. A análise dos dados contemplou uma avaliação crítica. Por fim, a conclusão procurou relacionar e unir novos conhecimentos produzidos a outros já existentes, a fim de identificar aspectos que ainda precisam ser investigados sobre as rotinas em aulas de inglês para crianças.

A seguir, apresentamos um breve relato reflexivo sobre a aplicação das rotinas didáticas em aulas de Inglês para crianças, com o intuito de demonstrar as possibilidades de utilização das estratégias apresentadas anteriormente neste trabalho na prática, ou seja, na vivência de sala de aula.

4 RELATOS DE APLICAÇÃO DE ROTINA – EXPERIÊNCIAS DE SALA DE AULA

A aplicação de uma rotina didática foi realizada com crianças de uma escola privada do município de Ponta Grossa – Paraná, que possui um projeto bilíngue em andamento, com uma carga horária de cinco aulas de inglês semanais desde os dois anos de idade até o final do Ensino Médio. As crianças em questão possuem de cinco a seis anos de idade e estão no primeiro ano do Ensino Fundamental I. A maioria já possui vivências com a língua inglesa, pois participam do projeto bilíngue desde os dois anos de idade, apresentam então certo domínio dos conteúdos curriculares próprios da faixa etária, como: cores, animais, números de um a dez, entre outros.

Primeiramente, analisamos aulas no período de fevereiro a abril de 2019 em uma classe de vinte crianças, sendo dez meninos e dez meninas. A escola oferece uma excelente estrutura física, com um aparato tecnológico bastante moderno e funcional. Todas as salas possuem retroprojetores para a execução de vídeos imagens e músicas e cada professor possui um *tablet* que pode utilizar para projetar o recurso multimídia que estiver incluído no seu planejamento.

O suporte tecnológico oferecido pela escola muito contribui com o planejamento do professor, uma vez que sabemos que nossas crianças convivem diariamente com a tecnologia e podem aprender por meio dela. Porém, em relação às rotinas didáticas, pudemos perceber que é a mediação do professor que faz com que elas de fato aconteçam. Percebemos que as ações em sala, independente do material didático adotado pela instituição ou do suporte tecnológico oferecido por ela, foram os elementos que fizeram com que a rotina didática se concretizasse nesta turma de primeiro ano.

Logo no começo do ano, elaboramos os cartazes que iram colaborar para a construção da rotina didática nas turmas de primeiro ano. Com o auxílio da coordenação da escola, pensamos em um material visualmente atrativo, mas que também fosse significativo para as crianças, com letras grandes e contendo a caligrafia própria para a leitura da faixa etária.

Devido a solicitação dos professores de inglês, a coordenação pediu para que as professoras regentes cedessem um espaço físico da sala de aula para que estes cartazes contendo meses do ano, dias da semana e numerais em inglês fossem expostos e permanecessem até o final do ano, uma vez que esta necessidade em se ter um espaço físico dedicado somente a língua inglesa emergiu da necessidade em possuir um aparato visual, mais concreto, para os comandos do professor e a melhor compreensão dos momentos da aula. Segue alguns dos cartazes que utilizamos diariamente nas aulas de inglês para crianças.

Figura 1: Dias da semana e meses do ano.

Fonte: as autoras.

Figura 2: Condições climáticas.

Figura 3: Cantinho do inglês.

Fonte: as autoras.

Primeiramente, os conteúdos dos materiais foram explorados, sempre no início da aula, para demarcar o momento de transição entre a utilização e aprendizagem do português e a utilização e aprendizagem do inglês. Essa exploração era feita da seguinte forma: foi realizada a leitura de todo o conteúdo do cartaz e, em seguida, a demarcação do item principal com um marcador colorido, que apontasse e situasse as crianças em relação ao tempo, por exemplo. Depois que as crianças se acostumaram com a forma de apresentação do calendário e do clima, procuramos incluí-los na execução da rotina didática, chamando-os até o espaço denominado por "*English corner*" para que eles mesmos manuseassem o marcador e, depois, falassem para a turma todos os itens demarcados nos cartazes.

Depois da fala do aluno escolhido para realizar a rotina do calendário e do clima, seguindo uma ordem alfabética para proporcionar a todos a oportunidade de participar desse momento, a turma ficava encarregada de repetir a falar do colega. Essa repetição da fala do colega foi uma estratégia pensada para que o aluno que estivesse em frente a sala percebesse que sua participação naquele momento era algo importante e, consequentemente, este se mostrava preocupado em pronunciar corretamente as palavras em inglês, demonstrava também felicidade e prazer em estar falando em inglês e sendo ouvido com atenção, fazendo deste um momento da rotina bastante significativo tanto para quem estava encarregado de executá-las, como para quem estava ouvindo, pois as crianças que assistiam a fala do colega mostravam-se bastante interessados e mantiveram uma postura de respeito durante a fala do outro. A importância do envolvimento do aluno em atividades de interação com o material de aprendizagem pode ser demonstrada através da pesquisa contida no livro "*Classroom management*" afirmando que:

> *Research conducted by Edgar Dale in the 1960s showed that what we recall from learning depends greatly on how the learner interacted with the learning material. Typically, we remember 10 percent of what we learned in a passive manner (e.g., lecture, reading, observing) but we remember 90 percent of what we learn by actively engaging with the material (e.g., simulations, active experiments, performing)*[33]. (CORPS, 2008, p. 50).

Entre erros e acertos, notamos que o professor de inglês para crianças deve aproveitar todas as oportunidades para promover a criação de um ambiente onde prevalece a interação envolvida pela harmonia. Essa harmonia é trazida pela segurança do professor que conhece estratégias para conduzir seu planejamento no processo de ensino-aprendizagem. A importância desse clima amistoso, gerado tanto pela organização física da classe, como pelas ações pedagógicas do professor, pode fazer toda a diferença no decorrer das aulas, como: "*Your proactive, appreciative classroom management will affect your students' performance. Implementing the right strategies will make the difference between a learner-friendly classroom and a disorganized classroom*.[34]" (CORPS, 2008, p. 42).

Uma outra prática que observamos e que agregamos as rotinas didáticas em inglês, foi a de expor, em forma de lista, uma espécie de "passo a passo" da aula. Percebemos que as professoras regulares, as regentes da sala, organizavam o dia a dia das crianças desta forma: listando todos os momentos do dia, como: entrada – atividade – lanche – aula de Educação Física – atividade – fruta – saída. Essa lista ficava exposta o dia todo na lousa, e foi perceptível a diminuição da ansiedade de crianças que choravam no início do ano, por exemplo, pois o fato de saber o que estava por vir, os tranquilizava. É possível adaptar a lista à aula de inglês, elaborando-a conforme o planejamento do professor no dia, por exemplo: *Hello song, calendar and weather chart, activity, game, goodbye time*[35], auxiliando a criança a se organizar dentro daquela aula extra, demonstrando que a aula de

33 A pesquisa conduzida por Edgar Dale nos anos 60 mostrou que o que nos lembramos da aprendizagem depende muito de como o aluno interagiu com o material de aprendizagem. Normalmente, nos lembramos de 10% do que aprendemos de maneira passiva (por exemplo, palestra, leitura, observação), mas lembramos 90% do que aprendemos interagindo ativamente com o material (por exemplo, simulações, experiências ativas, execução). (tradução nossa).

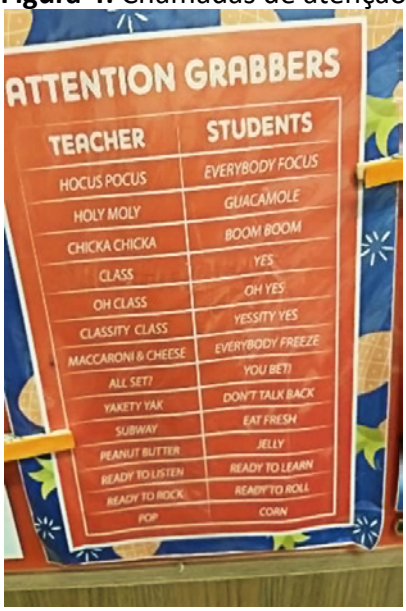
34 Sua proatividade, gestão apreciativa da sala de aula afetará o desempenho de seus alunos. A implementação das estratégias certas fará a diferença entre uma sala de aula amigável para o aluno e uma sala de aula desorganizada. (tradução nossa).

35 , atividade, jogo, hora da despedida. (tradução nossa).

inglês também faz parte do cotidiano e que possui a mesma importância que a aula da professora regente.

Depois que as crianças se habituaram com as rotinas realizadas no início da aula, inserimos mais um elemento ao *English corner*. Com a orientação da coordenação da escola, elaboramos um cartaz com frases e rimas em inglês chamadas comumente de "*attention grabbers*[36]", que são sinais sonoros para demonstrar às crianças os momentos em que era necessário silêncio e concentração. Para que os *attention grabbers* conseguissem cumprir com sua finalidade, foi necessário combinar previamente com as crianças que, depois que a professora falasse a frase selecionada para solicitar o silêncio da turma, todos deveriam se acalmar e voltar sua atenção para a fala da professora. Os *attention grabbers*, como: "*class, class – yes, yes*[37]" ou "*macaronni and cheese – everybody freaze*[38]" brincam com os fonemas da língua inglesa e, por isso, chamaram a atenção das crianças. Além disso, foi uma estratégia que auxiliou na retomada da concentração da turma após um momento de mais agitação e que evitou um desgaste maior da professora para que pudesse acalmar a turma, tudo isso sem deixar de utilizar a língua inglesa.

Figura 4: Chamadas de atenção



Fonte: as autoras.

Os momentos de "*story time*[39]", "*song of the week*[40]", "*poem of the month*[41]", entre outros, ocorreram em uma frequência mais variada do que as rotinas fixas citadas anteriormente. Como já dito aqui no tópico sobre a relação entre as rotinas e o planejamento do professor, é muito importante que este profissional respeite e compreenda a flexibilidade que o trabalho com as crianças exige.

36 Chamada de atenção.
37 Classe, classe – sim, sim.
38 Macarrão com queijo - todos congelam.
39 Hora da história. (tradução nossa).
40 Sons da semana. (tradução nossa).
41 Poema do mês. (tradução nossa).

Algumas vezes, imprevistos em relação ao tempo para executar determinada atividade ou até mesmo sobre o grau de agitação da turma em determinada ocasião, fizeram com que deixássemos a história, o poema ou a música para um outro momento, porém, essas atividades foram incluídas semanalmente no planejamento, envolvidas por atitudes de moldagem de comportamento para que fossem se tornando cada vez mais efetivas nos seus propósitos pedagógicos.

Dentre essas moldagens de comportamento, podemos citar o pedido da professora para que na "*story time*" os braços fossem cruzados e os olhos focassem no livro, ou para que no momento da "*song of the week*" cada aluno permanecesse em pé atrás da sua mesa para evitar possíveis situações de embate físico. Já na leitura do poema do mês, um aluno era chamado a frente para que apontasse as frases lidas pela professora no cartaz no poema, para que explorasse o gênero circulando as letras com o mesmo som ou para que, voluntariamente, tentassem repetir oralmente as frases declamadas.

Enfim, durante três meses procuramos aplicar as rotinas didáticas em sala de aula e pudemos perceber o grande senso de organização que nos proporcionaram. Organização que abrangeu desde a arrumação consciente do espaço físico da sala até a escolha de atitudes e falas perante situações específicas da Educação Infantil. Essa organização alterou a maneira de conduzir o passo a passo do planejamento, com maior sensação de segurança para ministrar os conteúdos e ir além deles e, como uma consequência positiva, o engajamento das crianças se fortificou a medida em que as rotinas didáticas foram se estabelecendo nas aulas de inglês, uma vez que os pequenos se sentiam participantes ativos e conscientes do que ocorre em cada momento da aula.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Por meio dos objetivos gerais e específicos apresentados no início deste trabalho pudemos explorar o tema rotinas didáticas nas aulas de inglês da Educação Infantil, tendo em vista a importância, o poder do ensino da língua inglesa e ascendência significativa do seu ensino nos últimos tempos, e então traçar alguns momentos de reflexão sobre os benefícios, a utilidade e os efeitos da aplicação de uma rotina didática.

Embora sejam poucas as obras literárias que as explorem dentro do universo do ensino de inglês como segunda língua para crianças, é possível afirmar que há inúmeras possibilidades de resultados positivos – dentre elas uma melhor preparação para o mundo real, ou seja, para certo aperfeiçoamento e domínio do idioma, e ainda uma atuação positiva na formação pessoal destas crianças – além de não haver perda do patrimônio linguístico e cultural da língua portuguesa.

A problematização gerada pela exposição a uma repetição de ações em contraponto à liberdade de expressão da criança mostra que pode haver um equilíbrio entre esses contrastes, pois as rotinas didáticas visam promover a participação ativa das crianças, apresentada pelo referencial teórico deste estudo como relevante e positiva na formação do sujeito/aluno.

Quando acompanhada de um planejamento adequado e de condições favoráveis, em sala de aula e dentro do ambiente escolar – as quais sabemos, como estabelecido aqui, não dependem unicamente do professor ou até mesmo unicamente da escola em específico – as rotinas didáticas

podem ser apoiadoras de uma boa relação e de um ambiente agradável de ensino e aprendizagem, livrando as crianças de um ensino marcado pelo senso comum.

Ensinar um novo idioma, independentemente da natureza do ambiente escolar é muito mais do que ensinar o aluno a se comunicar. Ensinar uma língua, tal qual a língua inglesa, é possibilitar o acesso a outros mundos e outras culturas. As rotinas didáticas, aliadas a este pensamento, poderá auxiliar as crianças a expressarem quem são e quem eles podem vir a ser, como bem nos lembra Barbosa:

> [...] Os conteúdos das rotinas na Educação Infantil são conteúdos pedagógicos carregados de simbologia sociocultural, mesmo aqueles considerados apenas pedagógicos. Aprende-se a chegar a um lugar, a conviver com outras pessoas, a cuidar do próprio corpo, a recortar e colar. Ensinar tais conteúdos é um profundo desafio para o profissional que não quer somente manter as tradições e estimular a cultura de apenas um grupo, mas que pretende que a estas se aliem novas tradições, contraculturas. (BARBOSA, 2006, p. 202).

A partir dessa afirmação, concluímos que ainda há muito o que se pensar sobre as rotinas didáticas nas aulas de inglês para crianças. Para futuros trabalhos com esta temática, apontamos a seguinte questão: seria possível pensar em rotinas diferenciadas, além das demonstradas aqui? É necessário manter crítica contínua aos instrumentos de regulação, é preciso manter uma postura de indagação quanto a própria prática, para evitar o conformismo, visando a criatividade e a vontade de conhecer e explorar o desconhecido, priorizando o ensino de inglês para crianças como algo que pode vir a ser permanentemente benéfico, além de prazeroso e divertido. As rotinas didáticas apresentam-se fundamentais neste processo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859>. Acesso em: 10 abr. 19.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei n.º 9.394, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 19.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CLASSROOM, Responsive. **The First Six Weeks of School**. 2. ed. Turners Falls, Massachusetts: Responsive Classroom, 2015.

CORPS, Peace. **Classroom Management**. Washington, DC: Idea Book, 2008.

DE OLIVEIRA, Anísia Vieira. CANAZART, Claudinei. Ortenzi, Denise Ismênia Bossa. MARTINS, Eliane Provate, BERNARDELLI, Gledson. TANACA, Jozélia Jane. TONELLI, Juliana Reichert Assunção. OLIVEIRA, Márcia de. MELLO, Mariana Bento Gomes de. SILVA, Mariângela Coelho da. MASSON, Mays. PERES, Rafaeli Constantino Valêncio. GIMENEZ, Telma Nunes. **Guia curricular para a língua inglesa. Educação infantil e ensino fundamental.** Subsídios para professores e Gestores. Londrina: PROEX/UEL. 2015.

GUIA curricular para língua inglesa: Educação Infantil e Ensino Fundamental: subsídios para professores e gestores. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/epic/pages/arquivos/Guia%20Curricular%20versao%20final.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006

TANACA, J. C. **Aprendizagem expansiva em práticas híbridas de formação de professores de inglês para crianças.** Tese, 247 p. Universidade Estadual de Londrina. 2017.

TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. **Ensino de línguas estrangeiras para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YIN, ROBERT. K. **Pesquisa Estudo de Caso** - Desenho e Métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 1994.

AVALIAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VAMOS CONSTRUIR NOSSO CAMINHO?

Tatiana Caniceiro MILEO
Giuliana Castro BROSSI

1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em processo de escolarização, é comum pensarmos em ensino e aprendizagem como o centro desse caminho a ser percorrido, porém, para que tanto o ciclo do ensino quanto o da aprendizagem se completem, efetivamente, uma terceira parte é indissociável: o avaliar. (SCARAMUCCI, 2006; FURTOSO, 2011; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016).

O planejamento de como será feita a avaliação é tão importante quanto o planejamento de ensino, mas somente reconhecer essa importância não é o suficiente para que se tenha um processo avaliativo efetivo, principalmente quando se trata do ensino de língua inglesa na educação infantil (doravante LIEI).

Pensar em todo o processo avaliativo das aulas de LIEI traz à tona diversos obstáculos e complexidades que resultam em questionamentos, tais como, qual o papel da avaliação nesse contexto, o quê avaliar, como avaliar, quais ferramentas usar e o que fazer com os resultados para informá-los aos pais e à escola. Dessa forma, corroboramos Tonelli e Pádua (2017) que compreendem que pesquisar e refletir sobre esse tema é relevante para a formação de professores e para uma prática de ensino, aprendizagem e avaliação mais efetiva.

A motivação para pesquisar essa área nasceu da própria prática da primeira coautora deste capítulo como professora de LIEI. Como alunas, sempre fomos avaliadas na educação básica e superior de maneira tradicional com provas a cada bimestre ou semestre para, posteriormente, ter acesso a um número que representaria o nosso desempenho, porém, pouco nos informaria sobre o que havíamos alcançado e os próximos passos que deveríamos dar.

Ao adentrar a sala de aula como professoras de LIEI os desafios foram muitos: o que avaliar durante as aulas? Como avaliar? Quais ferramentas usar? E, por isso, ler e pesquisar sobre o tema têm sido importantes para nossa formação e para melhorar nossa prática em sala de aula.

Dentre tantas formas e razões de e para avaliar, a avaliação formativa tem sido pesquisada e explorada em vários estudos nos contextos de educação infantil e também com foco no ensino de língua inglesa (BARBOSA; 2013, TONELLI e PÁDUA; 2016). Essa forma de avaliação potencializa um dos principais motores do porquê as crianças estão na escola: a sua formação. Porém, não somente pesquisas no âmbito acadêmico, mas também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (BRASIL, 2013) defende a relevância da avaliação formativa pelo seu caráter plural, efetivo, por estar alinhado com os propósitos do processo de escolarização em si.

Para um processo avaliativo formativo acontecer, todo um processo deve ser pensado com objetivos para que a criança seja avaliada como um todo, que sua formação integral seja considerada, registrada e informada à escola e aos pais ao longo do ano, mas registrar a formação de uma criança

traz muitos desafios, principalmente nas aulas de LI, quando, muitas vezes, o processo avaliativo pode se resumir a dizer se o aluno aprendeu as novas palavras e se está se comportando bem durante as aulas.

Primeiramente, essa forma de avaliar abrange algumas facetas da formação de uma criança, mas não é fácil, para nós professores, simplesmente mudar uma cultura de avaliar que está tão intrínseca em muitos de nós, como relata Rolim (1998), em sua pesquisa sobre como professores reproduzem a cultura do avaliar em que estão inseridos.

Além de não abranger os aspectos da criança em sua complexidade, também não dá a oportunidade de ser ouvida e participar da construção do seu processo de ensino e de aprendizagem, o que seria importante para sua formação.

De acordo com Lucena (2004), Rolim (1998) e Tonelli e Pádua (2017), há uma escassez de pesquisas na área de avaliação formativa, mesmo sendo essa relevante para a formação de professores e para uma prática docente mais efetiva e de qualidade.

Considerando nossas próprias trajetórias como alunas, depois como professoras de LIEI, além de estudos na área de avaliação formativa no ensino de inglês durante a Especialização em ensino de inglês para crianças na Universidade Estadual de Londrina (UEL), decidimos ampliar a pesquisa trazendo uma proposta de uma ferramenta reflexiva para conduzir os/as professores/as pelos caminhos da avaliação.

Com base nos resultados dos estudos acerca da complexidade que acompanha o ato de 'avaliar' na educação infantil, além da relevância em pensar os passos que um processo avaliativo requer, formulamos um protótipo de um guia reflexivo como um suporte para repensar o processo avaliativo no ensino de LIEI.

Nomeamos de "Caminhos avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na educação infantil" o produto que provoca questionamentos para o/a professor/a ressignificar sua prática avaliativa de ensino de LIEI. Nele, propomos uma caminhada pelo processo avaliativo no ensino de LIEI com reflexões sobre cada etapa e sugestões de ferramentas avaliativas para refletir e construir com professores-leitores dessa jornada, um processo avaliativo mais objetivo, em que a criança é considerada em sua complexidade e sua voz é ouvida.

Este capítulo será dividido em 5 partes, além desta breve introdução. Na parte 2, discorremos sobre os suportes teóricos usados para a pesquisa. Logo após, apresentamos o procedimento metodológico utilizado para em seguida apresentar o documento "Caminhos avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na educação infantil". Posteriormente, trazemos as considerações finais desta pesquisa e as referências bibliográficas utilizadas.

2 A AVALIAÇÃO FORMATIVA E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

O termo avaliação pode ser interpretado de diferentes formas, dependendo do contexto e dos propósitos. Para esse estudo foram lidas diferentes pesquisas sobre avaliação que possibilitasse a ampliação do termo na discussão do suporte teórico. Dentre as várias definições de avaliação, para

essa pesquisa concordamos com Sanchetto (2013 *apud* TONELLI; PÁDUA, 2016, p. 512) que a define como:

> um processo abrangente da existência humana, que implica em uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os problemas identificados.

Um dos questionamentos prioritários ao se refletir sobre a avaliação em si é questionar o seu objetivo, considerando que refletir sobre avaliação também é refletir sobre o papel do professor, do aluno, da escola e do currículo, no processo formativo de uma criança. A avaliação é um processo multifacetado e não pode ser construída isoladamente, mas sempre em conjunto com todos os participantes do processo escolar da criança.

Ao questionarmos sobre o(s) objetivo(s) da avaliação, nos perguntamos também sobre o objetivo do processo educacional em si, o qual, de acordo com Freire (2011), se refere à uma prática educativa para a formação do aluno integralmente, contrapondo com os objetivos da educação bancária. Nesse sentido, o autor exemplifica que "é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador". (FREIRE, 2011, p. 34).

Para pensarmos o processo avaliativo baseado nas colocações de Freire (2011) sobre uma educação para formação e subvertendo a tradicional educação bancária, é importante iniciar olhando para a própria cultura do avaliar e como as próprias experiências com o processo avaliativo do professor quando ainda era aluno afetam a sua prática em sala de aula, movimento que é discutido na "cultura do avaliar", em Rolim (1998).

De acordo com a autora, é crucial tentar compreender a cultura de avaliar de professores/as de língua estrangeira, pois ao refletir sobre as próprias crenças, torna-se possível, com autocrítica, problematizá-las e desconstruir mitos sobre o assunto. Sob a argumentação da autora, essa pesquisa traz como objetivo a produção de um material que colabore com a reflexão de professores/as de inglês acerca das etapas do processo avaliativo na Educação Infantil (EI), além de propor ferramentas para avaliar crianças na EI em uma perspectiva que abrange além do campo linguístico, pois há diversos aspectos a serem observados para que tenha um desenvolvimento saudável.

Também há várias formas de avaliação, com diferentes objetivos e propósitos, e entender cada uma delas contribui para olharmos criticamente para o processo como um todo. Retorta e Mulik (2014) apresentam a classificação de Bloom (1981) em relação aos tipos de avaliação e suas funções: diagnóstica, formativa e classificatória. As três formas são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Os três principais tipos de avaliação

	DIAGNÓSTICA	FORMATIVA	CLASSIFICATÓRIA
Propósitos	- Determinar a presença ou ausência de habilidades e ou pré-requisitos. - Identificar as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.	- Informar professor e aluno da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares. - Localizar deficiências na organização do ensino de modo a possibilitar reformulações nele e na aplicação de técnicas de recuperação do aluno.	- Classificar os alunos ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento.
Objetivo de medida	-Comportamento cognitivo	- Comportamento cognitivo, afetivo e psicomotor.	- Geralmente comportamento cognitivo, às vezes compor- tamento psicomotor e ocasionalmente comportamento afetivo.
Época	- No início de um semestre, ano letivo ou curso. - Durante o ensino, quando o aluno evidencia incapacidade em seu desempenho escolar.	- Durante o ensino.	- Ao final de um semestre, ano letivo ou curso.
Instrumentos	- Pré-teste - Teste padronizado de rendimento. - Teste diagnóstico - Ficha de observação -Instrumento elaborado pelo professor.	-Instrumentos especificamente planejados de acordo com os objetivos propostos.	- Exame, prova ou teste final.

Fonte: Retorta e Mulik (2014)

Essa definição e separação entre as diferentes formas de avaliar não impede que um processo avaliativo possa conter um ou mais tipos de avaliação, pois dependerá do seu objetivo. Para essa pesquisa, o recorte será a avaliação formativa a partir da produção de um material o qual propõe uma rota para refletir e construir um processo avaliativo de caráter formativo. De acordo com Barbosa (2013, p. 1), a avaliação formativa:

> [...] é fundamental no processo de ensino\aprendizagem, uma vez que, por um lado ela visa auxiliar os alunos nas suas dificuldades e ajudá-los a progredir durante o processo e por outro, possibilita que os professores regulem também o ensino, levando em consideração os avanços e dificuldades dos alunos.

A avaliação formativa pode ter um caráter central no processo formativo, porém, de acordo com Tonelli e Pádua (2016, p. 520), quando necessário, pode ser trabalhada em colaboração com outros tipos de avaliação:

> O modo formativo é considerado informal e o aluno é avaliado por suas respostas por meio do diagnóstico do educador e da análise das especificidades, dos pontos positivos e negativos de cada aluno. Esse modelo de avaliação é usado predominantemente para fins pedagógicos e, por meio da análise e das observações obtidas, uma avaliação somativa pode ser obtida.

Para que um processo avaliativo formativo seja efetivo e possível de ser colocado em prática, não dependerá somente do professor, mas também de fatores externos como, por exemplo, as demandas das instituições e pais pela avaliação quantitativa e classificatória, pois em várias instituições a exigência por um número final e classificatório é grande e mesmo quando o professor não vê utilidade em designar um número para o desempenho do aluno, é preciso fazer, por exigências de outros participantes da vida escolar da criança.

Consideramos, também, que há algumas variáveis internas que influenciam a possibilidade de colocar em prática a avaliação formativa como, por exemplo, número de alunos em sala, tempo de aula, materiais disponíveis no seu dia a dia, pois estes também podem intervir de uma forma positiva ou negativa na prática do professor e consequentemente, no processo avaliativo dos alunos. As considerações sobre as variáveis externas e internas para um processo avaliativo formativo mais eficiente são necessárias, pois afetará diretamente a formação e construção identitária da criança e do professor.

Por isso, as reflexões sobre a construção da própria identidade e do(s) outro(s), na obra de Freire, contribui para refletir sobre o impacto que um *feedback*, uma autoavaliação, um processo avaliativo como um todo pode ter na emancipação do aluno e do professor, conforme o autor exemplifica:

> Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não eu" se reconhece como "si própria". (FREIRE, 2011, p. 20).

A pesquisa de Tonelli e Pádua (2006) corrobora com Freire no sentido em que o processo escolar precisa estar atento à formação do aluno, colaborando para sua transformação de uma forma saudável e positiva. Por outro lado, a pesquisa expõe que pensar no processo avaliativo no ensino de inglês tem seus desafios específicos, pois traz outras dificuldades para a prática docente como, por exemplo, saber qual o papel da avaliação nesse contexto. Nesse âmbito, Tonelli e Pádua (2016) discutem sobre o propósito da avaliação no ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC),

pois “podemos sustentar a relevância de avaliar crianças aprendizes de LIC de modo a evidenciar suas facilidades e dificuldades e, por meio destas salientar seu progresso, promover *feedback* e, motivá-las” (TONELLI, PÁDUA, p. 518, grifo das autoras).

Outros desafios também se apresentam ao professor em sua prática como aponta a pesquisa de Fortunato e Bruno (2017), a qual discute a relevância de ampliar o entendimento de avaliação formativa na educação infantil e também levanta questões da complexidade da nossa realidade atualmente, que também está presente nas escolas.

A diversidade de contextos em que as crianças se encontram hoje em dia apresentam desafios para todos os envolvidos no processo escolar, principalmente para o professor que precisa lidar com tanta diversidade. Por isso, estar ciente das realidades que os alunos vivem em seu dia a dia é fundamental para preparar o processo avaliativo de forma mais justa.

Também como suporte para o professor e todos que participam do processo escolar de uma criança, é importante que cada vez mais sejam desenvolvidas pesquisas na área de avaliação no ensino de LIC, questionando e refletindo para que seja possível construir processos avaliativos cada vez mais justos e efetivos, e principalmente adequados às capacidades das crianças e ao contexto em pauta.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental, a qual derivou de uma pesquisa realizada para o trabalho de conclusão de curso da Especialização de Ensino de Inglês para Crianças da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisa primária teve caráter qualitativo e objetivou analisar o entendimento de uma professora e os impactos, sejam positivos ou negativos, acerca da avaliação formativa durante o ano escolar.

A análise foi feita a partir de suas respostas para um questionário de 14 perguntas semiestruturadas, elaborado com o objetivo de analisar suas construções sociais em relação à avaliação formativa no ensino de LIC e discutir os desafios e possibilidades dessa prática em seu contexto. A pesquisa foi desenvolvida com uma professora que atua em duas escolas privadas na cidade de Curitiba-PR. Em uma das escolas, a professora atua no Maternal, em uma escola de Educação Infantil não bilíngue, e na outra a entrevistada atua no quarto ano do Ensino Fundamental 1 bilíngue, ambas na área de ensino de LIC.

Ao analisarmos as respostas, constatamos que um dos desafios relatados pela professora em sua prática era a avaliação com seus alunos do Maternal. A dificuldade em saber o que avaliar, ter critérios claros, objetivos consolidados, e condições de trabalho necessárias para um processo avaliativo mais efetivo foram algumas das dificuldades relatadas.

A partir desses desafios, realizamos leituras para elaborar um produto educacional objetivando oferecer suporte para os/as professores/as refletirem sobre o processo avaliativo formativo em crianças de 2-5 anos, contendo sugestões de ferramentas e como usá-las em seu contexto.

A pesquisa ampliada que compõe este capítulo tem caráter documental e traz em seu produto final "*Caminhos avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na educação infantil",* uma trajetória reflexiva do processo avaliativo separado em 4 (quatro) etapas da caminhada: *Pra que avaliar? O que avaliar? Como avaliar? O que fazer com as avaliações?*

Ao longo dessa caminhada, abordamos em cada unidade do material uma etapa na qual discorremos sobre seus pontos mais relevantes e propomos uma atividade prática para a reflexão do/a professor/a.

Nas etapas "*Como avaliar?"* e "*O que fazer com as avaliações?"* trouxemos sugestões de ferramentas para uso durante o processo avaliativo. Entretanto, convidamos o próprio professor a interagir com o material em espaços de complementação (Figura 04) de acordo com as especificidades do seu contexto, tornando, assim, o produto um suporte para reflexão e aplicação de um possível processo avaliativo formativo no contexto do leitor.

4 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO – CAMINHOS AVALIATIVOS PARA O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O produto que denominamos *Caminhos Avaliativos para o Processo de Ensino e Aprendizagem de Inglês na Educação Infantil (Figura 01)* é um resultado de nossos estudos e experiências sobre as etapas da avaliação nas aulas de inglês na Educação Infantil. O objetivo do material é proporcionar uma reflexão sobre o processo avaliativo no ensino de língua inglesa na EI junto com ferramentas para serem usadas em sala de aula, além de proporcionar discussões sobre seus usos e, por isso, tem como público-alvo professores de língua inglesa da educação infantil.

Figura 1 – Capa do material

Fonte: www.observatorio.ueg.br

O título “Caminhos avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na educação infantil’ surgiu da interpretação de que a avaliação é um processo com etapas, um caminho a ser percorrido, e cada etapa é composta de características e objetivos únicos. Acreditamos que para construir um caminho avaliativo justo e de qualidade é preciso refletir cuidadosamente, sobre cada etapa considerando suas especificidades, por isso, construímos o índice representando a caminhada do processo de avaliar:

Figura 2 – Etapas da caminhada

Fonte: www.observatorio.ueg.br

As etapas foram nomeadas de “*Para que avaliar*?”, “*O que avaliar*?”, “*Como avaliar*?”, “*O que fazer com as avaliações*?”, sendo cada seção um capítulo do produto com reflexões sobre o tópico. A primeira seção, “Para que avaliar?” teve como objetivo propor reflexões sobre a relevância do processo avaliativo e seus benefícios. Na seção, há uma atividade com perguntas propondo reflexões sobre o tema e com o objetivo de incentivar a colaboração entre autoras e leitores. Dispomos um QR Code na página no qual o leitor aponta a câmera de seu celular e tem acesso ao formulário para responder e compartilhar suas respostas com as autoras.

Figura 3 – Seção 1

1.Para quê avaliar?

Toda vez que iniciamos uma trajetória, é essencial sabermos quais as motivações que nos levam a percorrer aquele caminho. Podemos segui-lo sem pensar nos motivos pelos quais decidimos seguir por ele? Sim, é possível porém, ao vislumbrarmos as motivações e objetivos para nossa caminhada, ela se torna muito mais significativa e transformadora para aqueles que fizerem parte dela e com o processo avaliativo não é diferente.

O ato de avaliar não é e nem deveria ser somente uma mera formalidade escolar. Avaliar é uma forma de ressignificarmos nossa prática em sala de aula para contribuirmos de forma mais justa e efetiva com o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e linguístico dos nossos alunos.

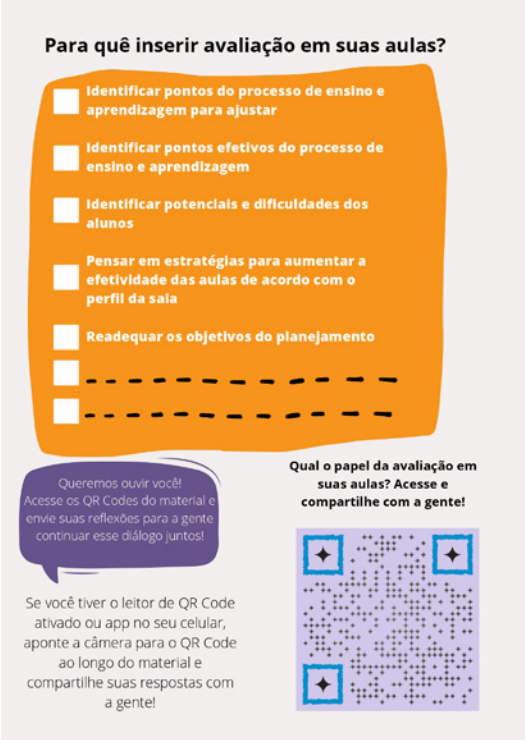
A relevância do avaliar é tão grande quanto ao do ensinar e aprender, principalmente considerando que são indissociáveis.

Vamos pensar juntos sobre possíveis objetivos para avaliar?

Cada contexto terá suas especificidades de ensino e aprendizagem, o mesmo ocorre com avaliação. Precisamos sempre lembrar que não existe receita pronta ou fórmula mágica para elaborar um processo avaliativo para nosso contexto, por isso, nesses primeiros passos de nossa rota, vamos pensar em possíveis motivações para seguirmos essa caminhada. Colocaremos alguns aqui e deixamos abaixo espaço para que você acrescente outros de acordo com a sua realidade:

Fonte: www.observatorio.ueg.br

Figura 4 – Tabela interativa



Para quê inserir avaliação em suas aulas?

- Identificar pontos do processo de ensino e aprendizagem para ajustar
- Identificar pontos efetivos do processo de ensino e aprendizagem
- Identificar potenciais e dificuldades dos alunos
- Pensar em estratégias para aumentar a efetividade das aulas de acordo com o perfil da sala
- Readequar os objetivos do planejamento
- _ _ _ _ _ _ _ _ _ _
- _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

Queremos ouvir você! Acesse os QR Codes do material e envie suas reflexões para a gente continuar esse diálogo juntos!

Se você tiver o leitor de QR Code ativado ou app no seu celular, aponte a câmera para o QR Code ao longo do material e compartilhe suas respostas com a gente!

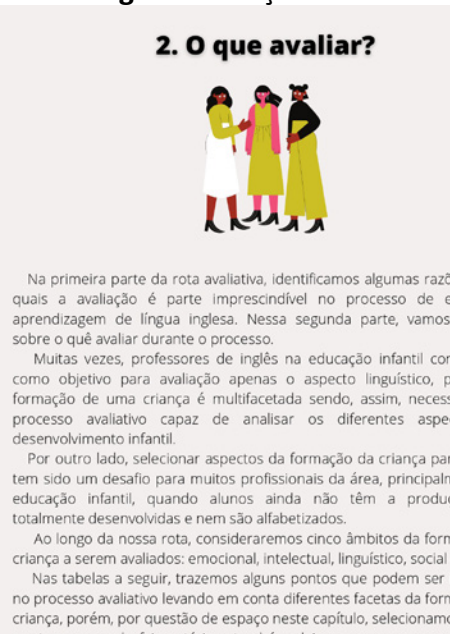
Qual o papel da avaliação em suas aulas? Acesse e compartilhe com a gente!

Fonte: www.observatorio.ueg.br

A segunda seção do material traz questionamentos sobre que aspectos devem ser o foco da avaliação e discute alguns desafios sobre selecionar o que avaliar. Quando se aborda o ensino de inglês para crianças, os critérios avaliativos precisam estar alinhados com sua faixa etária, pois a cada ano escolar, os critérios mudam de acordo com seu desenvolvimento.

Ter conhecimento do desenvolvimento infantil é crucial para elaborar critérios relevantes e efetivos para cada faixa etária, por isso, nessa seção foi inserida uma tabela com possíveis critérios para cada faixa etária: 2-3 anos, 3-4 anos, 4-5 anos, 5-6 anos. A tabela abrange somente dos 2 aos 6 anos, pois o material foi pensado somente para essa faixa etária.

Figura 5 – Seção 02



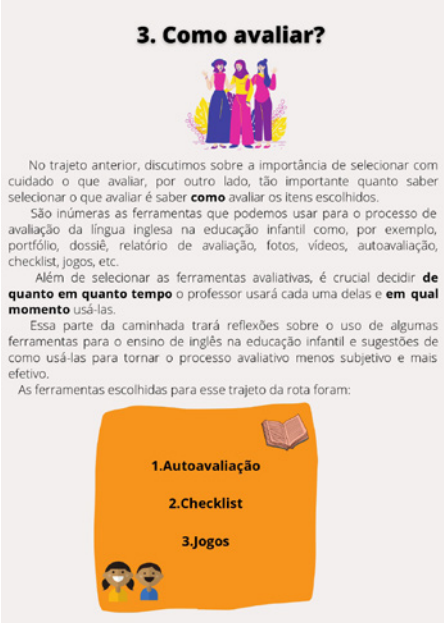
Fonte: www.observatorio.ueg.br

Figura 6 – Tabela

Fonte: www.observatorio.ueg.br

Na terceira seção intitulada "*Como avaliar?*", o tema é explorado com dicas de ferramentas e de como usá-las no momento da avaliação, considerando os aspectos apresentados no capítulo anterior como possíveis facetas a serem avaliadas durante as aulas (emocional, intelectual, linguístico, social, físico).

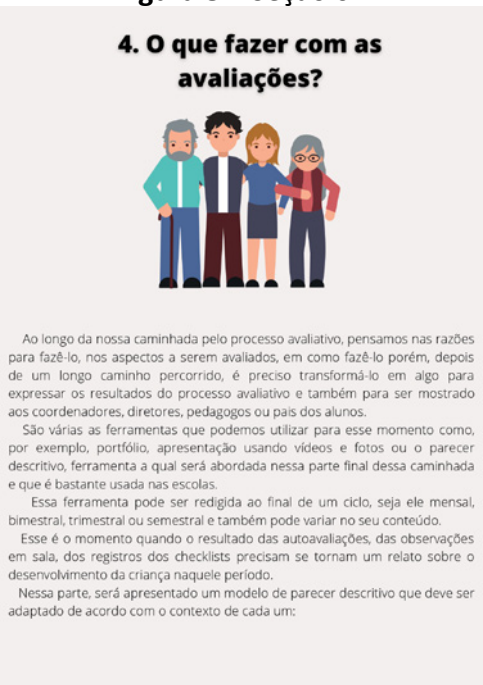
Figura 7 – Seção 03



Fonte: www.observatorio.ueg.br

Na quarta e última seção intitulada "*O que fazer com as avaliações*?", estratégias do que fazer com os dados recolhidos ao longo do processo avaliativo são propostos.

Figura 8 – Seção 04



Fonte: www.observatorio.ueg.br

Ao longo das 4 seções, propomos reflexões e ferramentas para auxiliar professores em seus processos avaliativos no ensino de língua inglesa na educação infantil com crianças entre 2 e 6 anos. Com esse material, esperamos colaborar com o enriquecimento desse processo tão importante e indissociável do ensino e aprendizagem da língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos uma versão ampliada do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no curso de especialização em Ensino de Inglês para Crianças intitulado "Avaliação formativa no ensino de língua inglesa para crianças: desafios e possibilidades", cujo objetivo foi analisar o entendimento da professora participante e os possíveis impactos da avaliação formativa no processo avaliativo durante o ano escolar. O foco deste foi a criação de um produto educacional nomeado de "Caminhos avaliativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês na educação infantil" em que objetivamos promover a reflexão sobre o processo avaliativo e as possibilidades de ferramentas a serem usadas nas aulas de LIEI.

O produto *Caminhos Avaliativos* foi composto de reflexões tecidas pelas autoras em suas experiências pessoais, dialogando com outras reflexões embasadas no suporte teórico da pesquisa. Além disso, as reflexões e os questionamentos da professora participante da pesquisa de campo realizada no TCC, somadas as de professores de outras pesquisas na área de avaliação no ensino LIC dialogaram com nossas reflexões.

A criação do produto *Caminhos Avaliativos* teve como motivação o fato da área de avaliação de crianças de 2 a 5 anos apresentar um déficit de estudos e experiências relatadas se comparada com a sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Outro fator propulsor são os desafios que professores na educação infantil encontram pela falta de ferramentas para utilizarem em sua rotina avaliativa e para estabelecer critérios para avaliar os alunos, considerando que ainda não são alfabetizados.

O caminho a ser percorrido para desenvolver um processo de avaliação, visando à formação dos alunos, tem seus obstáculos, mas ao ter a possibilidade de colocá-lo em prática traz contribuições para todos seus participantes. Essas contribuições refletem principalmente um processo avaliativo que tem espaço para o aluno agir ativamente sobre o seu desenvolvimento, quando os integrantes do processo avaliativo têm vontade e condições para colocar em prática um processo inclusivo, justo e criterioso.

Entretanto, somente reflexões e ferramentas sobre o assunto não são suficientes para realizar um processo justo. Aspectos como condições de trabalho, o número de alunos em sala de aula e o tempo de aula, interagem com os resultados do processo de aprendizagem, e de avaliação. Mesmo com um professor qualificado para executar um processo avaliativo centrado na formação do aluno, as avaliações continuarão sendo superficiais e injustas com as crianças, caso o tempo suficiente e ferramentas para a execução desse processo não estiverem ao seu alcance. Por outro lado, ao possibilitar a participação ativa dos alunos em seu próprio processo de aprendizagem o/a professor/a promove na criança a oportunidade de aprender a se responsabilizar pelo próprio desenvolvimento, junto com outros integrantes.

Apesar de nossa pesquisa deixar diversos tópicos em aberto, nunca foi e nem seria possível ter como objetivo esgotar as diversas facetas do assunto em si, o que deixa espaço para investigações sobre outras ferramentas, e questionamentos sobre o processo avaliativo não só no ensino de LIEI, mas também em outras faixas etárias. A pesquisa também abre espaço para que melhoramentos no produto *Caminhos avaliativos* sejam feitos, uma vez que o objetivo nunca foi considerá-lo finalizado, mas, sim, aberto para estar em constante construção com outros/as professores/as e pesquisadores/as, assim como deve ser a produção de conhecimento na educação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Emília. Avaliação das aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. In: **Anais do SILEL.** 2013, Uberlândia.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

Fases do Desenvolvimento Infantil (0 a 6 anos). **Mundo do ABC**, Porto Alegre. Disponível em: http://www.mundodoabc.com.br/blog/143-fases-do-desenvolvimento-infantil-0-a-6-anos. Acesso em 20

ago 2020.

FORTUNATO, Sarita; BRUNO, Cristina. Educação infantil e avaliação formativa: os relatórios de aprendizagem e seus desdobramentos teórico-metodológicos. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação.** Curitiba, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LUCENA, M. Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação. In: **Anais do VII Congresso brasileiro de linguística aplicada.** 2004, Local.

MULIK, Kátia; RETORTA, Miriam. (org.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de língua estrangeiras**: diálogos, pesquisas e reflexões. Pontes Editora, 2014.

ROLIM, A. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

TONELLI, Juliana R. A.; CAMARGO, Gladys Quevedo. Formação de professores e avaliação da aprendizagem de inglês como língua adicional em crianças em fase pré-escolar. In: XI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2016, Campo Grande. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada,** 2016. p. 922-938.

TONELLI, Juliana; PÁDUA, Livia. A sequência didática como uma proposta de instrumento de avaliação de aprendizagem de inglês para crianças. **Cadernos do IL,** Porto Alegre, n. 52, p. 508-530, dez. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/67124/39960. Acesso em 27 jun. 2019.

Agradecimentos: Agradecemos a professora Dra. Juliana R. A. Tonelli pelo convite para redigir o capítulo com desdobramentos do trabalho de TCC realizado na pós-graduação em Ensino de Inglês para Crianças (UEL). Gratidão especial ao Grupo de pesquisa (Capes/-CnpQ) Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE) por estudos e reflexões que contribuem para o avanço nesse campo de pesquisas. Agradecemos, ainda, ao Professor Marco André Franco de Araújo, professor da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pela leitura cuidadosa e contribuições inestimáveis e à Professora Mariana Furio pela criteriosa contribuição.

O LÚDICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A REDE MUNICIPAL DE NOVA ANDRADINA – MS

Fabio José de ARAUJO
Cláudia Cristina FERREIRA

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa para crianças nas escolas públicas brasileiras não é obrigatório, de acordo com a LDB, pois o artigo 26, parágrafo 5º, dispõe que: "No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa". Desta forma, a oferta do ensino de língua inglesa torna-se somente mandatória a partir do 6º ano ou 5ª série do Ensino Fundamental. Entretanto, algumas redes públicas inseriram o ensino de língua inglesa para crianças no Ensino Fundamental nas séries iniciais e a maioria das redes privadas de ensino também oferece como disciplina em suas grades curriculares.

Rocha (2007) considera que, apesar das controvérsias, o inglês é considerado uma língua universal num contexto de uma sociedade globalizada, tecnológica e que a comunicação com outras culturas e línguas se intensifica. Neste contexto, o interesse pelo conhecimento dessa língua estrangeira tem aumentado, fazendo com que se inicie mais cedo seu aprendizado.

No que se refere à crença de que se aprende mais e melhor a língua estrangeira nos anos iniciais da infância, Rocha (2007, p. 275-6) pontua que até os 12 anos os aprendizes possuem maior facilidade para aprender uma língua estrangeira.

Desta maneira, voltando o olhar para o ensino de língua inglesa para crianças, deve-se atentar que se trata de um público que diverge dos adolescentes e adultos, em que a interação social, a brincadeira, os jogos e o faz de conta estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do cognitivo e do processo de ensino e aprendizagem. São nesses momentos que ocorrem a internalização de conhecimentos e habilidades pela criança, vivenciados por contextos em que imperam a ludicidade.

Brincar é um direito garantido às crianças por documentos legais como a Constituição Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1991). Nogaro, Fink e Piton (2015, p. 279) expõem que

> Enquanto brinca a criança tem a oportunidade de se expor, de externar o que sente e pensa, seus conflitos, seu querer mais íntimo. [...] É uma forma de superação da infância, pois brincando a criança simula estar em outro tempo e lugar, embora permaneça sempre conectada com a realidade. Ao brincar a criança não expressa somente o que aspira ser ou sentimentos que guarda, mas extravasa amostras reais da realidade em que está inserida.

Compreende-se, então, a importância do brincar para a criança e, certamente, a inclusão de atividades prazerosas na educação, que fazem parte do cotidiano e que contribuem para o desenvolvimento, será um fator benéfico para o sucesso da aprendizagem, tendo em vista que o ser humano está em constante processo de educação, em todas as fases de sua vida, pois através das

descobertas, do contato com outras pessoas, pelo conhecimento do meio em que vive, a aprendizagem nunca cessa. Quando se pensa nas crianças e na infância, tal momento da vida caracteriza-se como a etapa de desenvolvimento do ser humano que mais se aprende e este aprendizado, em geral, acontece durante as brincadeiras. Dallabona e Mendes (2004, p. 1) apontam que na infância, por meio de brincadeiras, a criança realiza desejos, necessidades, reflete, constrói, destrói e reconstrói o mundo.

Tajariol e Hagemeyer (2012, p. 6) citam Vygotsky, quem postula a estreita relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, destacando o papel do lúdico como benéfico à aprendizagem, uma vez que desperta o prazer e a motivação nos alunos.

Percebe-se que o papel que as atividades lúdicas desempenham no processo de desenvolvimento e aprendizagem vem a contribuir para uma aquisição de conhecimento efetiva e prazerosa. O educador, segundo os autores citados anteriormente, necessita por em foco o papel do lúdico nas atividades com o intuito de propiciar satisfação nos alunos, tendo em vista o processo de construção do conhecimento por meio do contato com o objeto de aprendizagem.

Chaguri e Tonelli (2014, p. 284) trazem o pensamento de Vygotsky, a saber,

> Para Vygotsky (2001) a brincadeira tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança. Ao substituir um objeto pelo outro, a criança opera com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual, que se baseia nos significados, e não nos objetos.

Diante disto, a brincadeira é colocada num patamar de ponte de transição do pensamento concreto para o abstrato. Ela passa a empregar os significados sem manter relação visual concreta com os objetos. Isso significa que ao mencionar cadeira para uma criança neste estágio de desenvolvimento, ela irá saber o que representa o significado do objeto, não precisando estar próxima a uma cadeira real.

Chaguri e Tonelli (2014, p. 285) assinalam que a brincadeira prepara as crianças para compreender problemas, enfrentar desafios, arriscar hipóteses, encontrar soluções, construir relações reais, interagir, organizar-se e estabelecer normas de convivência.

O brincar representa, então, o momento propício para o desenvolvimento da criança, uma vez que ao brincar ela se encontra longe das atividades ditas como sérias, em que também o medo do errar se afasta e as inúmeras possibilidades de tentar, combinadas com a imaginação livre, se somam para tornar o momento lúdico prazeroso e fonte de crescimento.

Rosamilha (1979, *apud* DALLABONA, MENDES, 2004, p. 3) faz um alerta:

> A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

Diante do exposto pelos teóricos citados, percebe-se a necessidade do ato de brincar, dos jogos, do lúdico na educação e no desenvolvimento das crianças. Compreende-se que se as atividades

lúdicas – o brincar, o jogar, o cantar, o faz de conta etc. – estão diretamente ligadas ao crescimento das crianças, sendo assim, necessário entender e utilizar corretamente tais atividades durante a educação formal das crianças, em especial, no ensino de língua inglesa.

Luckesi (2014, p. 13) comenta sobre o conceito de ludicidade observando que "Ludicidade não é um termo dicionarizado.". Deste modo, ao se procurar uma definição que seja aceita por diversos estudiosos, isto não será encontrado. Segundo o autor, o conceito do termo está sendo construído à medida que se entende seu significado e sua abrangência. A atividade para ser lúdica está atrelada ao entendimento de cada indivíduo. "Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre." (LUCKESI, 2014, p. 16).

Desta maneira, este trabalho tem por escopo dialogar sobre o conceito de ludicidade e de atividades lúdicas no contexto de ensino de língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Nova Andradina (MS), com professores que participaram da pesquisa voluntariamente. Objetiva-se também observar a frequência que tais professores utilizam atividades lúdicas em suas práticas de sala de aula e suas considerações sobre o uso do lúdico no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Para atingir tais propósitos, fez-se uma pesquisa de campo amostral com cinco professores de língua inglesa da educação infantil e de anos iniciais do Ensino Fundamental, em quatro escolas da rede municipal de Nova Andradina (MS). Aplicou-se um questionário por escrito com cinco perguntas abertas aos professores participantes da pesquisa. O formato das perguntas escolhido teve o propósito de possibilitar que os professores participantes da pesquisa expressassem através de suas ideias sobre os conceitos em questão neste trabalho. Logo, objetivou-se não controlar as possíveis informações a serem obtidas, o que não seria possível se fossem utilizadas questões fechadas. O desenvolvimento do trabalho utilizou o método comparativo dos dados obtidos com as respostas para a análise à luz das teorias sobre ludicidade, lúdico e uso de atividades de cunho lúdico no processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Uma cópia do questionário pode ser encontrada nos apêndices para conhecimento do leitor. As respostas e a identidade dos professores foram feitas de forma anônima com garantia de preservação da identidade dos participantes, bem como de confidencialidade das respostas apresentadas.

Com este trabalho, buscou-se analisar e considerar sobre os conceitos de lúdico e ludicidade observados mediante a pesquisa realizada. Não foi feito um aprofundamento para entender a natureza das respostas dos professores participantes.

2 É BRINCANDO QUE SE APRENDE! O LÚDICO NO ENSINO DE INGLÊS

O início da pesquisa realizada com professores de língua inglesa para crianças da rede municipal de Nova Andradina – MS teve por intuito reunir os conceitos dos professores participantes a respeito do que seja lúdico e ludicidade. A questão número 1 pediu que o professor definisse "lúdico". Já a questão de número 2 perguntou o entendimento do professor sobre "ludicidade".

Cabe ressaltar que a pesquisa escrita foi entregue nas escolas participantes e que a direção e/ou coordenação escolar entregou o documento aos professores para que a respondessem. Não se pode afirmar que os professores realizaram qualquer tipo de consulta em materiais teóricos, sejam em livros ou na internet, para responderem as questões.

2.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS TERMOS LÚDICO E LUDICIDADE

Refletindo a respeito do que se entende sobre lúdico, encontramos diferentes concepções. Podemos constatar que, segundo consta nas respostas dos professores na questão número 1, os conceitos se entrelaçam e convergem para uma mesma definição de lúdico. O termo "brincadeiras" foi observado em três respostas. Dois professores citaram os "jogos" como exemplos e definição de "lúdico". A ideia de algo divertido também foi citada três vezes nas respostas dos professores. Foram apresentados, também, nas respostas, os conceitos de "entretenimento", "criatividade" e "músicas".

Em busca de uma definição, ao verificar-se no dicionário *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (2011, p. 869) sobre o significado dos termos *lúdico*, *jogo* e *brincadeira*, percebeu-se que fazem relação com ludicidade. De acordo com o dicionário pesquisado, *lúdico* refere-se "a jogo ou brinquedo".

Ainda no dicionário mencionado anteriormente, a palavra *jogo*, aplicada ao campo da ludogia, diz respeito a "1. *Lud*. Recreação individual ou em grupo [...]. 2. *Esp. Lud.* Atividade mental ou física, regida por regras, que envolve alguma forma de competição ou de aposta e da qual resulta ganho ou perda." (2011, p. 825). Já *brincadeira* foi definida como "divertimento ou jogo de criança: [...]" e "aquilo que distrai ou diverte; diversão; entretenimento; passatempo." (2011, p. 242). Compreende-se desta forma que os três termos pesquisados entrelaçam seus significados e que a ludicidade está ligada ao campo do entretenimento, diversão, brincadeira e jogos.

Logo, entende-se que as definições de lúdico apresentadas pelos professores pesquisados relacionam-se com os significados encontrados no dicionário *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (2011). As palavras apresentadas por Lopes (2004, *apud* MASSA, 2015, p. 115) que são usadas de maneira indistinta (por pessoas leigas e por especialistas) e que fazem referência a diversas expressões lúdicas assemelham-se às ideias dos professores entrevistados, a saber: a) brincar; b) jogar; c) brinquedo; d) recrear; e) lazer.

Conforme mencionado, na questão de número 2, buscou-se observar o entendimento dos professores voluntários na pesquisa a respeito de ludicidade. Entretanto, a palavra ludicidade não possui uma definição clara e dicionarizada, apesar de ser empregada com frequência no campo da educação. Ao verificar-se no dicionário *Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa* (2011, p. 869) sobre seu significado, não se encontra a definição.

Luckesi (2014) afirma que a ludicidade é um termo que está sendo inventado lentamente tanto no que tange à conotação (significado) quanto em extensão (gama de atividades que podem ser englobados por ele). Massa (2015, p. 113) declara que a palavra ludicidade, embora muito utilizada na área da educação, não possui definição na língua portuguesa e tampouco em outros idiomas como

inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano. “Além disso, não dispomos de nenhuma outra palavra que encapsule toda a gama de significados atribuídos à ludicidade.”.

Luckesi (2014) assinala que ao referir-se à ludicidade, geralmente, no senso comum, volta-se para as chamadas “atividades lúdicas”, tais como brincadeiras, entretenimentos, atividades de lazer, excursões, viagens de férias e etc. Porém, “Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser ‘não lúdicas’ a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância.” (LUCKESI, 2014, p. 13-14). Deste modo, por exemplo, em uma brincadeira como o *pega-pega*, uma criança que por algum motivo (condição física ou psicológica) não goste de brincar de *pega-pega*, esta atividade não trará prazer ou divertimento algum para ela. Para esta criança, não haverá ludicidade alguma na brincadeira de *pega-pega*.

Na primeira resposta analisada de um dos participantes da pesquisa referente à questão de número 2, este professor afirmou que “O conceito de ludicidade está relacionado com o ludismo, ou seja, atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar.”. Logo, observa-se que o professor compreende que a ludicidade está presente em atividades tradicionalmente entendidas como lúdicas. Não se pode dizer que tal crença esteja errada, pois a ludicidade geralmente ocorre em atividades exemplificadas pelo docente. Entretanto, quando se volta o olhar para o que Luckesi (2014) destacou sobre a ludicidade estar ligada mais a um estado emocional do sujeito do que com a atividade lúdica em si, percebe-se que a definição apresentada pelo professor diverge do conceito do autor.

Desta maneira, compreende-se, de acordo com Luckesi (2014), que a ludicidade se relaciona com o estado emocional do sujeito. Uma atividade denominada lúdica pode ser lúdica ou não, dependendo de quem a vivencia, pois “Nossos estados emocionais e as circunstâncias em que vivenciamos uma determinada experiência possibilitam sua qualificação como positiva ou negativa.” (LUCKESI, 2014, p. 15). As atividades em si não possuem uma qualificação de lúdica ou não-lúdicas, mas somente como atividades. As atividades “[...] serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre.” (LUCKESI, 2014, p. 16).

Dando continuidade à análise das respostas dos participantes, este outro professor afirmou que a ludicidade consiste em “atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar, mas que *principalmente* (destaque nosso) que visem à criatividade, o dinamismo, o prazer em aprender, a entrega e a integração dos envolvidos ‘Educador e Educando’.”. Este segundo professor, assim como o primeiro citado anteriormente, relaciona a ludicidade a atividades remetidas ao prazer, aos jogos e ao brincar. Porém, os termos de definição de ludicidade por ele mencionados “prazer em aprender”, a “entrega e a integração dos envolvidos”, fazem relação com a ideia sobre ludicidade apresentada por Luckesi (*apud* MASSA, 2015, p. 121) em que o autor entende a ludicidade como um estado de consciência que extrapola as vivências exteriores possíveis de observação:

> [...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna [...].

Massa (2015, p. 125) apresenta a teoria sobre ludicidade explorada por Lopes (2004), na qual a considera como um fenômeno relacionado à subjetividade e ao contexto social. É inter-relacional, interativa, decorrente de conexões e experiências.

Percebe-se uma relação de conceitos apresentados nos textos de Luckesi (2014) e Massa (2015) em que a concepção de ludicidade se refere ao estado interno do sujeito que vivencia uma atividade lúdica. Portanto, a qualificação de uma atividade lúdica vai depender de quem a vivencia.

Ao se verificar a resposta do terceiro participante sobre a questão 2, este diz que a ludicidade se define como o uso de estratégias do uso de brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Este professor relaciona, então, a ludicidade como metodologia e como instrumento de ensino de língua inglesa para crianças. Nota-se que a compreensão deste professor não faz analogia com a definição de ludicidade enquanto estado interno do sujeito que vivencia a atividade lúdica.

A quarta resposta do próximo participante da pesquisa também relaciona o conceito de ludicidade com a metodologia de ensino. O professor expressa sua ideia de ludicidade como o ato de trabalhar o conteúdo de uma forma diferente para tornar a aula descontraída e interessante. Massa (2015, p. 114) pontua que "Essa polarização na qual a atividade lúdica é vista como o contrário da seriedade é presente em várias culturas e vários momentos históricos.".

Entende-se, deste modo, que este professor associa a ideia da ludicidade para fugir da rotina e das atividades consideradas mais sérias, fazendo com que a aula possa oferecer momentos de diversão e atrair o interesse dos alunos.

Diante da resposta do último professor mencionado, cabe citar o que Nunes (2004, p. 4 *apud* CHAGURI; TONELLI, 2014, p. 283) aponta sobre a diferença entre um jogo pedagógico e de outro apenas lúdico:

> Desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Já na afirmação do último professor participante que se traz referente à questão número 2, este considera que a ludicidade seja a prática do lúdico em si. Logo, diante do exposto teórico com o fim de analisar as compreensões dos professores, percebe-se que o entendimento de ludicidade por eles apresentado está distante das definições encontradas em Luckesi (2014) e Massa (2015), pois enquanto estado interno do sujeito, a ludicidade não é somente o ato ou estratégia de utilizar atividades lúdicas no ensino de língua inglesa.

Cabe agora explanar sobre a diferenciação de ludicidade e atividades lúdicas que Luckesi (2014, p. 17) fez, sendo que a ludicidade se relaciona com o estado interno (emocional) do sujeito. Somente ele (o sujeito) poderá dizer se uma atividade é lúdica ou não. Já as atividades compreendidas como lúdicas estão relacionadas ao entendimento coletivo, ou seja, daquilo que a maioria das pessoas qualificam como lúdico.

> [...] a ludicidade, como um estado interno do sujeito, só pode ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo sujeito. Ela pertence à primeira dimensão sinalizada por Wilber, a dimensão subjetiva individual. Então, nesse contexto, a *ludicidade* configura-se como um estado interno do sujeito; contudo, as *atividades denominadas como lúdicas* pertencem ao domínio externo ao sujeito e, portanto, à dimensão objetiva coletiva, à quarta dimensão, segundo a qualificação de Wilber. Ludicidade e atividades, que são denominadas igualmente lúdicas são, pois, fenômenos diversos e, dessa forma, necessitam ser compreendidos.

A partir dessa compreensão de ludicidade e atividades lúdicas, em que a ludicidade é um estado interno, Luckesi (2014) estabelece que a ludicidade pode surgir de qualquer "atividade que faça nossos olhos brilharem." (p. 18). Nesse contexto, entende-se que talvez um jogo de mímica durante uma aula de língua inglesa com crianças possa resultar em momentos de ludicidade para a maioria dos envolvidos, até mesmo o professor. Contudo, cabe ao professor observar aqueles que por alguma razão possam não desfrutar da atividade como de caráter lúdico, relacionado aos seus estados internos.

Da mesma forma, uma lista de exercícios impressos pode significar uma atividade lúdica para aqueles que possuem maior aptidão e melhor desempenho nesse tipo de atividade. Portanto,

> Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, nas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, numa determinada circunstância. (LUCKESI, 2014, p. 18).

A autora Massa (2015, p. 127) faz uma definição em que conclui que a ludicidade não é a atividade. "É estado de ânimo, emergente das atividades praticadas com plenitude. A experiência lúdica está fora, além de todas as diferenças, é única.". Ainda "Estimula a aprendizagem da ética, das estratégias mentais e, sobretudo, da harmonia entre as pessoas.". A autora sinaliza a necessidade de um "mediador amadurecido emocionalmente, assim como científica e tecnicamente.".

Logo, compreende-se que para não empregar descontextualizada e, simplesmente, atividades classificadas como lúdicas num contexto educacional, torna-se necessário à medida que se deseja obter um resultado satisfatório no desempenho da atividade, considerando os objetivos de aprendizagem que se almeja alcançar, que o professor (ou mediador) tenha conhecimento apropriado acerca de ludicidade e atividades lúdicas, aliado a um bom planejamento e que "o ensino lúdico precisa ser conduzido por docentes que experimentem a ludicidade: caso contrário, será apenas um facilitador de atividades lúdicas." (MASSA, 2015, p. 127-8).

Percebe-se que a ludicidade representa um fator importante e um aliado para os docentes que desejam atingir um nível de aprendizagem eficaz e significativo para as crianças, pois as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas são elementos presentes na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento e educação das mesmas.

> No brincar a criança geralmente deixa-se impregnar, penetrar pela atividade, pelo objeto. Na verdade, ela, o brinquedo e o brincar tornam-se uma coisa só. Adorno (1975), em "Dialética negativa", parte em defesa intransigente do objeto. Fala da

> necessidade de o sujeito deixar-se impregnar e permitir escutar a voz do objeto, pois não existe nem objeto e nem sujeito puro, é sempre uma relação. (VOLPATO, 2002, p. 225).

Chaguri e Tonelli (2014, p. 289) comentam que as atividades lúdicas, se levadas a sério, podem propiciar a aquisição de conhecimento, principalmente no ensino de uma língua estrangeira. Para atingir tal objetivo é preciso saber que a aprendizagem ocorre na interação social. O aluno adentra a escola dotado de conhecimento e a escola precisa ajudar esse aluno a ampliar saberes e, desta maneira, expandir sua visão de mundo.

Faz-se necessário falar da periodicidade do uso de atividades lúdicas no ensino de língua inglesa para crianças. Fazer o uso de jogos (atividades lúdicas) quando a programação da aula permitir é uma condição para o sucesso do emprego de tais atividades. É preciso então empregar os jogos com equilíbrio e no momento correto, considerado o aspecto desafiante e o querer do aluno para alcançar o propósito de ensino.

Em adição ao fator de utilização em tempo correto das atividades lúdicas em sala de aula de língua inglesa, cita-se o que Massa (2015, p. 128) ponderou:

> [...] que se observe que executar atividades lúdicas não confere nem ao professor nem à sua proposta de ensino o *status* de lúdico. Nem tampouco cria o contexto lúdico para que os alunos tenham a experiência das vivências lúdicas.
> [...]
> Vivenciar a educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para seus alunos.

Desta maneira, converge-se com a ideia de Massa (2015) de que utilizar uma atividade lúdica para inovar as aulas, ou motivar as crianças em sala de aula, não atingirá os objetivos propostos de aprendizagem.

Em suma, considera-se que os professores participantes da pesquisa utilizam atividades lúdicas e reconhecem seu valor enquanto ferramenta pedagógica como favorável ao ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças. Os mesmos empregam-nas com certa frequência em suas práticas docentes e compreendem o que são atividades lúdicas.

2.2 PERIODICIDADE DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Quanto à frequência com que os educadores participantes da pesquisa utilizam atividades lúdicas, a questão de número 3 buscou obter informações sobre a periodicidade de uso do lúdico em sala de aula. A primeira resposta observada de tal questão revela que o docente utiliza frequentemente as atividades lúdicas quando está lecionando para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para os alunos que estão cursando os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental, cuja faixa etária das crianças vai dos 10 (dez) aos 12 (doze) anos de idade em média, o professor disse que utiliza “às vezes” as atividades lúdicas. Entende-se, assim, que quanto mais novos em idade

cronológica os discentes forem, maior é a frequência de utilização do lúdico, dada a assimilação que se faz entre criança/brincar.

Este próximo professor alega utilizar a ludicidade musical em suas aulas com crianças, porém não fez referência a regularidade de emprego de músicas nas aulas de língua inglesa. Já este terceiro professor informou que utiliza diariamente as atividades lúdicas, exemplificando o uso que segundo ele, se dá por meio de "músicas, vídeos, jogos e etc.".

Nota-se que este último educador mencionado percebe como importante a utilização com maior frequência de atividades lúdicas no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, tendo em vista o papel que o lúdico tem no desenvolvimento das crianças, bem como os jogos lúdicos proporcionam a interação entre os alunos, fazendo com que a aprendizagem seja facilitada e haja estímulo para a aprendizagem da língua inglesa.

Em contrapartida, aos professores que demonstraram empregar o lúdico com uma frequência alta em suas aulas, estes dois últimos professores divergem dos primeiros. Para o primeiro, ele adota as atividades lúdicas somente quando se inicia um conteúdo novo. Com o último professor, a frequência de utilização é mais baixa, pois ele alega fazer uso somente "às vezes, uma ou duas vezes por bimestre.".

Considerando o papel de contribuição que o brincar desempenha no desenvolvimento cognitivo, interacional, emocional e social da criança, considera-se que estes dois últimos professores desconhecem os benefícios da implantação de atividades lúdicas em suas metodologias de ensino de língua inglesa. Corrobora-se a visão desta reflexão, de acordo com a seguinte citação de Wajskop (2011, p. 38-9):

> Segundo o psicólogo Vigotsky (1984, p. 117), é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade. Para este pesquisador, o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança. A ação infantil na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas aparecem no brinquedo, que se constitui no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar.

Ainda em destaque às contribuições encontradas no ato de brincar das crianças, Alves e Bianchin (2010, p. 285) discorrem que, conforme as crianças crescem e se desenvolvem, passam a inserir outras pessoas em suas brincadeiras e, por meio da presença do outro, iniciam o respeito às regras e aos limites.

> Os jogos com regras exigem raciocínio e estratégia.
> [...] quando uma criança se mostra capaz de seguir uma regra, nota-se que seu relacionamento com outras crianças e até mesmo com adultos melhora, reforçando a ideia de que os jogos influenciam no processo de aprendizagem das crianças [...].
> Jogando, as crianças podem colocar desafios e questões para serem por elas mesmas resolvidas, dando margem para que criem hipóteses de soluções para os problemas colocados.

Portanto, o ato de brincar, o lúdico, quando inseridos de forma consciente e com propósito claro na educação significam uma contribuição ao processo educativo e à aprendizagem das crianças.

No que tange à ludicidade, com base na teoria de Luckesi (2014), na qual a ludicidade é algo experimentado pelo sujeito, inerente ao estado interno do indivíduo, os docentes não demonstram, mediante suas respostas, entender a ludicidade desta maneira.

2.3 ATIVIDADES LÚDICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Em prosseguimento à análise das informações auferidas dos professores participantes da presente reflexão, serão comentadas as respostas das questões de número 4 e 5. A pergunta 4 - *Com qual propósito(s) você utiliza atividades lúdicas em suas aulas de língua inglesa com criança?* - pretendeu trazer à tona as finalidades empregadas pelos docentes durante o uso de atividades lúdicas em suas aulas de Língua Inglesa. Já a questão número 5 - *Você acredita que a ludicidade e o lúdico contribuem para a aprendizagem? Por quê?* - teve o intuito de explorar o juízo dos professores a respeito da relação entre o emprego de atividades lúdicas e sua relevância para a aprendizagem de língua inglesa para crianças.

A primeira resposta observada de um dos professores revelou que este utiliza as atividades lúdicas em sala de aula com o objetivo de atrair a atenção do aluno, bem como dinamizar as aulas e utilizar metodologias diferenciadas. O professor em questão tem em seus objetivos oferecer aulas atrativas e relevantes aos alunos. Para isso, utiliza as atividades lúdicas no contexto de sala de aula de língua inglesa com crianças.

Alves e Bianchin (2010, p. 284) comentam que o contexto do jogo para a aprendizagem constitui-se como ferramental ideal, pois propicia estímulo e interesse ao aluno. “O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.”.

O segundo professor alega que utiliza atividades lúdicas de cunho musical com o propósito de ensinar novos vocabulários aos alunos e fazer com que estes decorem significados de palavras enquanto cantam. Sabe-se que as canções e cantigas compõem a gama de atividades lúdicas disponíveis para o ensino de língua inglesa. Dado o seu caráter rítmico e de repetições, quando se trabalha com o público em questão – as crianças – a música torna-se um instrumento com grandes fontes de vocabulários, possibilitando a prática da fala e da escuta na Língua Inglesa de maneira descontraída e prazerosa. A respeito das canções, Rocha (2007) corrobora a visão de Brewser, Eliis & Girard (2002, p. 162) e expõe que os autores:

> [...] asseveram que a “natureza rítmica e repetitiva” das mesmas faz delas um excelente veículo para o processo de ensino-aprendizagem de LE na infância. De forma breve, os citados autores afirmam que o uso de canções, cantigas e, também, das rimas, pode ser considerado uma fonte de recursos linguísticos, afetivos, cognitivos e sócio-culturais, o que se alinha aos objetivos estabelecidos para o ensino em questão, já aqui explicados. (ROCHA, 2007, p. 301).

Nota-se, deste modo, que as canções e as músicas constituem um recurso lúdico que oferece ao aprendizado de língua inglesa características que auxiliarão a aquisição da nova língua devido à possibilidade de contato com variados sons, inseridos nos campos emocional, social, cultural e do desenvolvimento.

Em continuidade, para este terceiro professor, as atividades lúdicas visam tornar as aulas mais interessantes, atrativas e dinâmicas. O docente almeja que seu aluno tenha uma postura mais ativa durante o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se o sujeito principal do seu conhecimento e suas descobertas.

Constata-se um propósito, por parte deste docente, em garantir a qualidade de suas aulas, bem como no aprendizado de seus alunos, confirmados pela intenção de tornar as aulas mais "interessantes, atrativas e dinâmicas". Nota-se, também, a postura de professor estimulador da autonomia do aluno, na qual o professor deixa de ser o fornecedor de conhecimento e passa a ter o papel de facilitador da aprendizagem. O bom suporte do professor foi postulado por Rocha (2007, p. 288) em que:

> Cameron (2001) apoia-se nas concepções de Wood (1998) e enfatiza que o bom suporte no processo de ensino-aprendizagem de LE é aquele que se ajusta às necessidades do aprendiz, permitindo que o mesmo torne-se mais competente. Wood (1998) ressalta que o adulto pode oferecer suporte à aprendizagem da criança de várias maneiras, dentre elas, chamando a atenção para o que é mais relevante, adotando estratégias apropriadas, tais como oferecer explicações claras e encorajar a prática na língua-algo, como também procurando relembrar a criança a respeito das tarefas a serem desenvolvidas e seus objetivos.

Evidencia-se, portanto, que o professor precisa buscar sua multiplicidade dentro da sala de aula, bem como procurar não se estagnar em poucas estratégias de ensino, haja vista a diversidade de público com o qual ele lida.

Já este próximo professor tem por intuito tornar as aulas de língua inglesa para as crianças mais dinâmicas e facilitar o aprendizado de uma forma natural mediante o uso de atividades lúdicas. Tendo em vista a concepção vygotskyana (2002) de que a brincadeira propicia a criação de zonas de desenvolvimento proximais e com ciência de que o ato de brincar é parte integrante da vida das crianças, o professor ao valer-se do lúdico para facilitar o aprendizado tem grandes chances de alcançar seus objetivos. Rocha (2007, p. 287) comenta sobre a relevância da interação e o uso significativo do uso da nova língua durante a aprendizagem:

> Cameron (2001) corrobora o pensamento de Vygotsky (1984/1998, 2001) de que a interação exerce um impacto decisivo (facilitador ou impedidor, segundo Fabrício, 1999) na aprendizagem e assevera que uma nova língua deve ser primeiramente usada de forma significativa pelo professor e pelos alunos, para que a mesma possa, posteriormente, ser transformada e internalizada pelas crianças.

A última resposta do docente participante com relação a questão 4 traz a ideia de que as atividades lúdicas possam fazer com que os alunos falem os vocábulos na língua alvo por meio de

brincadeiras. Uma vez desconhecidos quais os tipos de atividades lúdicas empregados pelo professor com o intuito de promover a fala dos alunos na língua alvo, considera-se uma boa estratégia utilizar os jogos de papéis para promover a comunicação. Este tipo de atividade lúdica faz com que seus participantes assumam papéis estabelecidos, como: médico, professor, cliente, atendente, turista e etc.

Deste modo, Szundy (2009, p. 279) pontua que os jogos de papéis nas aulas de língua estrangeira são alicerces para métodos constituintes da abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira, na qual o aluno assume papéis para representar e construir a habilidade oral.

Isto posto, compreende-se que a utilização de atividades lúdicas que visem promover a comunicação oral entre os alunos durante as aulas de língua inglesa deve se fazer presente em um processo de ensino e aprendizagem que busque o desenvolvimento das habilidades de fala e escuta.

Dando continuidade à reflexão em relação às colaborações dos professores participantes da pesquisa, no que tange à contribuição da ludicidade e do lúdico para a aprendizagem, encontra-se a opinião de um professor que acredita que tais fatores são aportes positivos para o trabalho com crianças. De acordo com o docente, as turmas possuem alunos com diferentes tipos de habilidades e deficiências na aprendizagem. A utilização de atividades lúdicas possibilita a participação, o desenvolvimento e avanços na aprendizagem.

Em observação ao exposto pelo professor, nota-se uma consciência da pluralidade de ritmos de aprendizagem, bem como de estágios e habilidades. Tal discernimento parece despertar no professor uma preocupação e uma busca por atender e promover o aprendizado de língua inglesa em todas as crianças de suas turmas, lidando com diferentes tempos e estágios de aprendizagem. Chaguri e Tonelli (2014, p. 281) se respaldam nos construtos teóricos de alguns pesquisadores e comentam sobre o papel do professor que:

> Por meio dos dispositivos teóricos propostos por alguns pesquisadores (ANDRADE; SANCHES, 2005; TONELLI, 2005, 2004; ANTUNES, 1998; CARDOSO, 1996; MAR, 2002; SZUNDY, 2005; CHAGURI, 2009a, 2012) (dentre outros), eles nos permitem concluir que cabe também ao professor apropriar-se de novas práticas metodológicas referentes ao ensino de LE, inserindo atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem a fim de que sejam alcançados os objetivos linguístico, educativo, moral, ético e dentre outros.

O professor desempenha, desta forma, seu papel de educador integral quando objetiva atender todos os níveis e campos educacionais possíveis, ao pretender fazer com que seu trabalho, por meio das atividades lúdicas, alcance todos os diferentes alunos presentes na sala de aula.

Este segundo professor também acredita nas contribuições positivas que a ludicidade e o lúdico podem trazer para a aprendizagem de língua inglesa com crianças. Em seu entendimento, a ludicidade é uma das melhores “formas de ensino” devido ao fato de a criança aprender com prazer, se afastando do caráter obrigatório, o que torna tudo mais “leve e gostoso”.

Entende-se que a compreensão do professor sobre “formas de ensino” quando se referiu às atividades lúdicas atribui-se, na verdade, aos diversos recursos e instrumentos de ensino que aliados

a uma prática pedagógica, possuem uma carga de contribuição para o sucesso da aprendizagem. Sabe-se que a metodologia refere-se aos variados caminhos esquematizados e aplicados pelos professores para conduzir o processo de ensino e aprendizagem tendo em vista os objetivos ou fins de formação e aprendizagem.

Desta maneira, dentro das metodologias de ensino encontradas, como progressista, construtivista, tradicional, dentre outras, há diversos meios e possibilidades de se ensinar o aluno. A utilização de atividades lúdicas pode ser feita em diferentes metodologias, entretanto, o enfoque, os objetivos estabelecidos, um planejamento adequado e a abordagem que o professor fizer, serão fatores que irão contribuir para a eficácia (ou não) do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

O prazer a que se refere o referido professor anteriormente é uma das características mais positivas das atividades lúdicas, de acordo com Chaguri e Tonelli (2014, p. 290), que comentam sobre a unanimidade dos estudiosos ao postularem que:

> [...] atividades lúdicas são a base da educação e que o brincar, o jogar, o relacionar, o viver, o imaginar e o aprender sempre foram mediados na relação com as coisas existentes no mundo e considerados referências primordiais para a aprendizagem, tanto em nível de raciocínio como em nível de emoção.

Corrobora-se, então, a visão de que as atividades lúdicas desempenham um papel de importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Sobre os motivos do lúdico e da ludicidade contribuírem para a aprendizagem, este próximo professor crê que as crianças aprendam ao brincar, pois devido a este recurso do lúdico, a escola torna-se um lugar "acolhedor, interessante e alegre". O professor também julga que o lúdico transforma um "simples conteúdo" em algo atrativo, possibilitando a "troca de experiências, sentimentos e aprendizagem.". Diante deste pensamento, apoia-se na opinião de Chaguri e Tonelli (2014, p. 289) que acreditam que as atividades lúdicas, utilizadas seriamente, sejam um dos caminhos para atender as demandas do aprendizado e propiciar o conhecimento. Os autores assinalam que

> [...] as atividades lúdicas podem ser uma das saídas para dar conta do ato de aprender e transformar a informação em conhecimento, favorecendo o pensar humano e sua expressão, sendo capaz de promover a imaginação e principalmente a transformação do aluno como sujeito de aprendizagem. As atividades lúdicas apresentam caráter de integração e interação que favorece a aprendizagem do aluno, independente do seu nível.

Encontra-se, na próxima opinião do docente colaborador da pesquisa, a certeza que o lúdico e a ludicidade contribuem de forma favorável no aprendizado de língua inglesa. De acordo com o professor em questão, o uso de atividades lúdicas foge da normalidade. A "aula diferenciada" prende a atenção dos alunos com maior facilidade proporcionando um aprendizado de maneira "natural e prazerosa".

Salienta-se a importância de as atividades lúdicas serem usadas de maneira consciente, com objetivos bem claros e em momentos apropriados durante o processo de ensino e aprendizagem para garantir o sucesso do emprego deste recurso na educação. A mera utilização de atividades lúdicas

como forma de suprir o tempo ocioso ou como distração das crianças pode diminuir ou anular a contribuição do lúdico para o caminho do aprendizado. Tais atividades podem carregar o papel motivacional e despertador do desejo de aprender no aluno, algo muito almejado pelos professores, mesmo sendo uma tarefa difícil, de acordo com Chaguri e Tonelli (2014, p. 291).

Desta forma, é necessário empregar as atividades lúdicas tendo consciência de suas qualidades no processo de aprendizagem, visando promover um ensino regado por motivação e para despertar nos alunos a vontade de aprender.

Na quinta resposta da questão 5, dentre as considerações da pesquisa, o professor corrobora a confiabilidade da contribuição do lúdico e da ludicidade no aprendizado das crianças em Língua Inglesa. O docente ressalta o caráter competitivo que os alunos dessa faixa etária apresentam e, por se tratar de uma brincadeira, a participação aumenta.

Quando se trata da competição trazida pelo uso de certos jogos nas aulas de língua inglesa com crianças, alguns educadores podem tender para o lado negativo deste fator. Entretanto, é notável lembrar que a criança ao participar de um jogo, submete-se às regras inerentes da brincadeira. Deste modo, a criança aprende a respeitar comandos, normas, sua vez de participação, de fala, dentre outras.

Ainda sobre o fator competitivo, Szundy (2009, p. 280) alerta que "Sendo a competição um aspecto integrante dos jogos de regra, a transposição desses jogos para a sala de aula pode ser reconhecida como forma de incentivar a competitividade entre o grupo, inibindo, assim, a colaboração". No entanto, em seguida, expõe seu parecer de que

> [...] tanto a competição quanto a colaboração são aspectos inerentes à própria vida e, portanto, presentes e observáveis nas diversas situações em que usamos a linguagem. Nessa perspectiva, a competição vivenciada em jogos não impede que o conhecimento seja constituído de forma colaborativa. Pelo contrário, o contexto do jogo e a competição nele presente podem criar formas alternativas de colaboração, fazendo com que o conhecimento seja de fato socioconstruído.

Diante desta colocação, reconhece-se que a competição, quando usada de maneira regrada e com objetivos visando à aprendizagem, acima de tudo, beneficia o aprendizado de língua inglesa.

Na abordagem sobre jogos de papéis, abordada por Szundy (2009), a autora discorre que as ações dos participantes de tais jogos em sala de aula de língua estrangeira serão guiadas por regras de comportamento que ditam o que é ou o não aceitável. Deste modo, somente as ações que forem compatíveis com a situação real que pretende se representar serão aceitas. Portanto, de acordo com a referida autora "as regras do jogo vão orientar tanto as ações verbais quanto as não-verbais de forma semelhante às regras que condicionam as ações e interações humanas nas diversas esferas do mundo social." (p. 280).

Outro aspecto explorado por Szundy (2009) a respeito dos jogos de linguagem em sala de aula de línguas estrangeiras é o fato de que utilizar a língua alvo é parte da atividade. Dado o número grande de atividades em que a linguagem é usada, grande também é o número de jogos de linguagem possíveis de utilização na sala de aula.

Em adição às contribuições e ponderações a respeito da inclusão de atividades lúdicas na educação, aplicado ao campo de atuação deste trabalho que é o ensino de língua inglesa para crianças, infere-se ser primordial a inclusão do lúdico no trabalho pedagógico, pois se constatou que o brincar faz parte desta etapa da vida dos seres humanos, possibilitando a experimentação, a tentativa, o contato social, o desenvolvimento do pensamento, a transição para o pensamento abstrato, a motivação, com distanciamento do medo de errar que, aliados ao prazer da ludicidade, contribuirão para a aprendizagem efetiva em sala de aula. Nogaro, Fink e Piton (2015, p. 289) alertam para que a inclusão de atividades lúdicas comece o quanto antes na educação com o emprego de atividades e brincadeiras prazerosas e lúdicas,

> Dessa forma, a capacidade que o cérebro possui de aprender resulta da plasticidade cerebral, o que torna possível estabelecer novas conexões cerebrais e novas adaptações às situações, uma vez que durante toda a vida o cérebro se organiza/ reorganiza e forma novas conexões. As crianças da Educação Infantil estão na idade em que, comprovadamente, seu desenvolvimento cerebral é mais intenso, portanto, eis a importância da qualidade das experiências e vivências lúdicas nesta etapa [...].

Em vista disto, acredita-se da defesa do uso do lúdico e da ludicidade quando se trata do ensino de Língua Inglesa, sobretudo quando o público-alvo for a criança. Por isto, concorda-se com a ideia de Chaguri e Tonelli (2014, p. 279) que defendem o emprego de atividades lúdicas, visto que propiciam alegria no conteúdo a ser trabalhado, pois

> [...] considera-se os interesses e as motivações dos alunos em expressar-se, agir e interagir nas atividades lúdicas realizadas na sala de aula. O professor de LE pode utilizar atividades lúdicas como um instrumento de mediação ao conhecimento, propiciando ao aluno espaço para criar e para experimentar suas habilidades sem se desligar do mundo real.

Reconhece-se, que os professores que colaboraram com a presente pesquisa valem-se de atividades lúdicas durante o trabalho com crianças nas aulas de língua inglesa. Nota-se que a maioria dos docentes reconhece o papel de importância para o aprendizado que o lúdico agrega ao trabalho pedagógico e que eles empregam com uma frequência alta. Entretanto, observou-se que um professor utiliza as atividades lúdicas com uma periodicidade baixa. Concebe-se que este profissional desconhece os pressupostos teóricos que sustentam a importância do emprego de atividades lúdicas no processo educativo das crianças.

3 CONCLUSÃO

O intuito deste trabalho consistiu em discorrer a respeito do conceito de ludicidade e de atividades lúdicas no contexto de ensino de língua inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Nova Andradina (MS). Foi observada a periodicidade de uso do lúdico dentre os professores, de acordo com o que assinalaram praticar em sala de aula, assim como suas ponderações sobre o emprego de atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa para crianças.

Mediante o material obtido com a pesquisa realizada, foi feita uma análise comparativa empregando as teorias sobre ludicidade, lúdico e o uso de atividades de cunho lúdico no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças, com apontamentos sobre o papel e a importância do brincar na educação, no desenvolvimento e aprendizagem.

Chegou-se ao entendimento de que o lúdico refere-se a atividades relacionadas ao brincar, aos jogos, ao entretenimento e ao prazer dos envolvidos. A ludicidade é um conceito em construção que mediante o material referenciado, concerne ao estado interno do sujeito que pratica uma atividade lúdica. Desta forma, somente o sujeito poderá estabelecer se a atividade que vivenciou representou momentos de ludicidade ou não.

O brincar faz parte da vida das crianças que o levam como atividade séria. É no brincar que elas podem se expressar, imaginar, criar, recriar, dado seu aspecto rico em possibilidades de aprendizagem. Segundo Vygotsky (2002) a brincadeira cria zonas de desenvolvimento proximais, possibilitando que a criança avance de um estágio para outro em seu desenvolvimento.

A breve pesquisa realizada mostrou que os professores participantes reconhecem o conceito de lúdico, de acordo com as teorias aqui apresentadas. Os mesmos fazem uso de atividades lúdicas e, em sua maioria, reconhecem a contribuição que tal recurso pode trazer quando bem aplicado em suas práticas pedagógicas. No entanto, a imagem de ludicidade enquanto experiência interna do sujeito não está evidenciada nas informações apresentadas pelos participantes pesquisados.

Considera-se importante que os profissionais de língua inglesa que atuam com crianças, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conheçam com mais propriedade o papel do lúdico e da ludicidade na aprendizagem. Tendo em vista que os cursos de Letras se valem do que as leis regem sobre a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa somente a partir do 6º ano (ou 5ª série) do Ensino Fundamental e que, supostamente, não consideram as particularidades da educação de crianças, julga-se importante e necessário que as redes de ensino que ofertam a língua inglesa para crianças em seus currículos propiciem formação específica no que tange a necessidade do lúdico no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Este estudo não se aprofundou em analisar o tipo de atividades lúdicas que os educadores aplicam em suas práticas. Assim sendo, abre-se um dos possíveis caminhos para observar o entendimento de lúdico e ludicidade dos professores, bem como as contribuições que as atividades lúdicas empregadas possam trazer para a aprendizagem das crianças. Além disso, é possível aprofundar o trabalho nesta área mediante a aplicação prática de atividades lúdicas previamente escolhidas e observar sua real contribuição para o desenvolvimento do aprendizado das crianças.

Para concluir, entendemos que brincar é preciso! A brincadeira deve fazer parte da educação. Assim sendo, infere-se, mediante todo o exposto que os educadores devem se valer de vasto material lúdico e propiciar momentos para que a criança, ao vivenciar as atividades lúdicas, possa aprender e sentir prazer nisto. É necessário que o professor tenha claro os objetivos de utilização das atividades de cunho lúdico e que faça escolha daquelas que propiciarão desenvolvimento da aprendizagem do discente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana. BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. n. 27, v. 83, 2010, p. 282-287.

ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015. Editora UFPR.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Brasil, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Criança, 1991.

CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Atividades Lúdicas no Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças. In: CHAGURI, Jonathas de Paula; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Espaço para Reflexão sobre o Ensino de Línguas.** Maringá: Eduem – Editora da Universidade Estadual de Maringá. 2014.

DALLABONA, Sandra Regina. MENDES, Sueli Maria Schmitt. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma Forma de Educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.** [S. l.] v. 1, n. 4, jan.-mar./2004. Disponível em <https://conteudopedagogico.files.wordpress.com/2011/02/o-ldico-na-educao-infantil.pdf>

GEIGEP, Paulo. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

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

NOGARO, Arnaldo. FINK, Alessandra Fink. PITON, Marta Regina Guerra. Brincar: Reflexões a Partir da Neurociência Para a Consolidação da Prática Lúdica na Educação Infantil. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 66, p. 278-294, dez. 2015.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Previsões **DELTA:** Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S.l.], v. 23, n. 2, nov. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/30422/21012>. Acesso em: 27 jun. 2019.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Jogos de Linguagem Como Gêneros no Processo de Ensino-aprendizagem de LE Para Crianças. **Trab. Ling. Aplic**., Campinas, 48(2): 275-294, Jul./Dez. 2009.

TAJARIOL, Andréa Cristina Ferreira. HAGEMEYER, Caroline Pupo. A Língua Inglesa e os Jogos Lúdicos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense**, 2012. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>.

Acesso em 20/05/19.

VOLPATO, Gildo. Jogo e Brinquedo: Reflexões a Partir da Teoria Crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 218-226, dez. 2002.

VYGOTSKY, Lev. Play and its role in the Mental Development of the Child. **Voprosy psikhologii**, 1966, n. 6; Online Version: Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1 – Escreva abaixo o que você considera (sua definição) como "lúdico".

2 – O que você entende por "ludicidade"?

3 – Você utiliza atividades lúdicas em sua prática de sala de aula? Com que frequência?

4 – Com qual propósito(s) você utiliza atividades lúdicas em suas aulas de língua inglesa com crianças?

5 – Você acredita que a ludicidade e o lúdico contribuem para a aprendizagem? Por quê?

O PARECER DESCRITIVO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA INFÂNCIA: UMA PROPOSTA DE REGISTRO

Bruna Alessandra Graef BUENO
Juliana Reichert Assunção TONELLI

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC), mais especificamente a língua inglesa (LI), tem ganhado destaque no campo acadêmico, tendo em vista sua oferta na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em grande parte das escolas privadas e públicas brasileiras (TANACA, 2017). Diante disso, é importante que a avaliação neste contexto seja objeto de discussões, tendo em vista, dentre outros fatores, a impossibilidade de desassociá-la do processo de ensino e de aprendizagem. Embora emergente, esta é uma temática que ainda apresenta poucas pesquisas (TONELLI; PÁDUA, 2017).

Especificamente no contexto em tela, ou seja, ensino e aprendizagem de língua inglesa por crianças (LIC) é importante que sejam adotados instrumentos de avaliação e registro que contemplem o desenvolvimento global da criança, em outras palavras, instrumentos que atendam ao desenvolvimento linguístico, social, afetivo, cognitivo e motor do público infantil.

Toda pesquisa parte da inquietação do pesquisador, sendo assim, nossa motivação pessoal para a concepção deste produto educacional partiu de nossa prática pedagógica enquanto professoras de LIC, pois, durante os anos de docência, percebemos que a avaliação, neste contexto, ocorria por meio das observações das aulas e da realização das atividades e que ao relatar o desenvolvimento e a aprendizagem da criança às partes interessadas (pais, escola, alunos e secretaria de educação), o parecer descritivo/relatório era infundado e confuso. A justificativa para a escolha deste tema se dá 1) pela escassez de pesquisas realizadas sobre o processo de avaliação neste contexto; 2) pela ausência de instrumento norteador da observação e registro da aprendizagem de língua inglesa para crianças.

Embora tenhamos consciência da importância da avaliação nos atos educativos, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem, ela é conduzida, em alguns contextos, de forma intuitiva e sem critérios que orientem e sistematizem esta prática. Por este motivo, tivemos como principal objetivo propor uma grade de critérios de avaliação norteadores como possível instrumento de observação da avaliação e registro do desenvolvimento e da aprendizagem de LI, pois, "para que a subjetividade, inerente ao processo de avaliação, seja diminuída, é necessário que a avaliação seja sistematizada, orientada e acompanhada" (BUENO, 2020, p. 16). Hadji (1994, p. 36) a respeito da observação nos processos de ensino e de aprendizagem apregoa que "[...] não há observação possível se não para quem sabe, de certa forma, o que quer ver. Trata-se assim da ilusão que se pode proceder à observação antes de se ter definido o que se quer fazer".

Decorrentes ao objetivo principal, os específicos são: 1) minimizar a lacuna nas pesquisas realizadas sobre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação de LIC no âmbito brasileiro; 2) promover reflexões acerca do tema com professores de LIC, professores em formação e, professores

formadores e, 3) suprir a escassez de critérios que possam orientar a redação de pareceres descritivos (PDs) e relatórios da aprendizagem no contexto de ensino e de aprendizagem de LIC.

O referencial teórico adotado nesta pesquisa nos auxilia a ter uma visão da complexidade do processo avaliativo no ensino de LIC, bem como a necessidade de buscar maneiras para avaliar as crianças seguindo critérios bem estruturados para que a avaliação, no contexto em tela, seja válida [42]e utilizada em função da aprendizagem e do desenvolvimento, não só linguístico, mas social, motor e afetivo. Nas palavras de Rinaldi (2014, p. 279), a criança "está em processo de formação biológica, cognitiva e emocional", e, portanto, esses aspectos precisam ser considerados durante todo o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

Além da parte da introdução, este trabalho está organizado em quatro seções: na primeira, trazemos a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa. Na metodologia da proposta, segunda parte deste trabalho, descrevemos o tipo de pesquisa e justificamos a proposição do produto educacional aqui apresentado. Em seguida, apresentamos a proposta do produto educacional perpassando pelo contexto de pesquisa, bem como tema, objetivos, público-alvo, duração e procedimentos metodológicos. Por fim, na quarta e última seção, tecemos os resultados de pesquisa obtidos com este trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS POR CRIANÇAS

O campo da avaliação tem gerado diversas discussões a seu respeito tendo em vista a impossibilidade de separá-la do processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, este tema mostra-se emergente em âmbito acadêmico (MCKAY, 2006; HAYDT, 2008; FURTOSO, 2011; HOFFMANN, 2012; SCARAMUCCI, 2006, 2011, 2014; TSAGARI, 2016; PAPP, 2019; BUENO; TONELLI, 2019; BUENO, 2020, entre outros).

A avaliação faz parte da prática escolar diária dos professores (TSAGARI, 2016) e, Retorta e Marochi (2018) enfatizam, que

> [...] é essencial no ensino e aprendizagem, pois a partir das análises dos resultados obtidos nos processos avaliativos podemos verificar se os objetivos do curso estão sendo cumpridos, se os alunos estão de fato aprendendo, quais são as dificuldades que os alunos estão enfrentando, dentre outros aspectos que podem ser percebidos e, posteriormente, corrigidos. (2018, p. 9).

Segundo Papp (2019), a avaliação em contexto educacional (sala de aula) tem a função de identificar os níveis de habilidade de um público-alvo em um domínio de aprendizagem específico[43], neste caso, a LI. Masters (2014) afirma que há apenas um objetivo de avaliação, que é descobrir qual o nível de aprendizagem de cada aluno. No entanto, compreendemos que a avaliação tem diversas funções a depender dos objetivos que são delineados. Papp (2019), sobre os resultados obtidos durante os processos avaliativos, apregoa que

42 Para Coombe (2018, p. 43) a validade "refere-se ao 'grau em que' ou 'a precisão com que' uma avaliação mede o que se supõe medir". No original "Validity refers to 'the degree to which' or 'the accuracy with which' an assessment measures what is supposed to measure" (tradução livre).

43 Ao utilizarmos o termo: "domínio de aprendizagem específico" referimo-nos à aprendizagem de LI

> [...] os resultados podem ser utilizados de várias formas, como verificação, diagnóstico, triagem, posicionamento, seleção ou certificação. O objetivo final na geração de informações de avaliação é responder a perguntas importantes e bem articuladas sobre o aprendizado da língua inglesa de jovens alunos, a fim de tomar boas decisões educacionais. A avaliação envolve, portanto, coleta e análise de evidências para fazer inferências válidas sobre aprendizagem e ensino[44] . (PAPP, 2019, p. 390) (tradução livre).

Deste modo, enfatizamos a importância de que docentes se atentem às estratégias, instrumentos e funções de avaliação que melhor se adequem aos objetivos de aprendizagem propostos onde atuam.

Neste contexto de pesquisa, o qual se debruça essencialmente à avaliação da aprendizagem de língua inglesa por crianças[45], faz-se pertinente compreender as funções da avaliação, pois o professor adotará diferentes estratégias de avaliação a depender dos objetivos de aprendizagem propostos, do nível linguístico e nível de alfabetização das crianças.

Piletti (2006) disserta que a avaliação

> [...] é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. (PILETTI, 2006, p. 190).

Scaramucci (2006), embora não trate diretamente sobre a avaliação da aprendizagem no contexto de LIC, nos alerta sobre o importante papel desempenhado pelos processos avaliativos no ensino e na aprendizagem afirmando que

> [...] a avaliação não é apenas central no processo de ensino e de aprendizagem; é sobretudo, o elemento integrador entre dois processos e, como tal, deve subsidiá-los desde o seu início, e, portanto, não deveria ser tratada como uma etapa final independente, como aparece em muitos modelos de ensino-aprendizagem. (SCARAMUCCI, 2006, p. 52).

Ancoradas às concepções teóricas até aqui apresentadas**,** compreendemos que a avaliação da aprendizagem de LIC tem como função primordial subsidiar o desenvolvimento e a aprendizagem de LI pela criança; ou seja, é por meio dela que o professor poderá coletar dados a respeito da aprendizagem, analisar os resultados obtidos e, posteriormente, tomar decisões a fim de (re)orientar o ensino proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento efetivos.

Além de possibilitar a (re)elaboração das práticas de ensino, a avaliação pode, ainda, (re) orientar o professor em sua prática pedagógica e, nesse sentido, a prática avaliativa não serve apenas ao aluno, mas a todos os envolvidos no processo (alunos, professores, pais e equipe pedagógica).

44 No original: [...] the results may be put to various use, such as readiness checking, diagnosis, screening, placement, sele*ction or certification. The ultimate aim in generating assessment information is to answer important and well-articulated questions about young learners' English language learning in order to make sound educational decisions. Assessment thus involves gathering and analysing evidence to make valid inferences about learning and teaching* (PAPP, 2019, p. 390) (tradução livre).

45 Consideramos crianças pessoas até 12 anos de idade incompletos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente-lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990.

É importante salientar também que, ao avaliar o desenvolvimento linguístico do público infantil[46], é necessário levar em consideração diversos aspectos, tais como o desenvolvimento físico, social, afetivo e biológico da criança pois "esse público tem necessidades diferentes dos aprendizes mais velhos" (TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016, p. 926). Sendo assim, é fundamental que o professor selecione estratégias de ensino e instrumentos de avaliação que contemplem as especificidades de cada faixa de idade.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração ao avaliar a aprendizagem de LIC é a concepção de língua adotada pelo professor e/ou pela escola, já que a noção de língua na qual professor e/ou a escola estão ancoradas é grande influenciadora dos objetivos de aprendizagem, assim como dos objetivos da avaliação. Desse modo, se o conceito de língua adotado se pauta no estruturalismo, o foco da avaliação recairá sobre conceitos estruturais da língua, entretanto, ao assumir uma abordagem de língua em uso, a qual suporta esta pesquisa, voltada para a comunicação "as regras gramaticais deixam de ser o foco do ensino, e abre-se espaço para o trabalho com oralidade, escrita e leitura, numa perspectiva dialógica" (CAMILLO, 2007, p. 59), sendo assim, a avaliação voltar-se-á para as habilidades comunicativas[47].

Desta forma, de posse das informações sobre os processos pelos quais os alunos estão passando e tendo o conceito de língua bem definido o professor é capaz de planejar o ensino e a avaliação de forma que a subjetividade[48], própria ao processo avaliativo, seja reduzida ou, ao menos, minimizada.

Rinaldi (2014), ainda sobre a importância de o professor ter conhecimento acerca das teorias do desenvolvimento infantil, argumenta que

> [...] qualquer docente que atue nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por que não dizer, na Educação Infantil, verá seu trabalho beneficiado se conhecer os principais fundamentos teóricos relacionados ao desenvolvimento das crianças. O caso do professor de língua estrangeira não é diferente: ao atuar nos primeiros anos da educação básica, é indispensável possuir informação sobre tais concepções teóricas. (RINALDI, 2014, p. 281).

Mckay (2006), tratando mais especificamente da avaliação neste contexto, ou seja, ensino e aprendizagem de LIC, e indo ao encontro da perspectiva de Rinaldi (2014) de que os professores de inglês de pequenos aprendizes precisam conhecer suas características de aprendizagem, afirma que

> Avaliar a aprendizagem de línguas de jovens aprendizes[49] requer conhecimento das características gerais deste público [...] associado a isso, conhecimento das características da sua aprendizagem de línguas. O conhecimento da abordagem das crianças e de suas necessidades na aprendizagem de línguas é fundamental para uma avaliação justa e válida. Sem a compreensão da aprendizagem de línguas das crianças, os professores e avaliadores podem tomar decisões sobre a avaliação que resultam em desvantagem para algumas ou todas as crianças[50]. (MCKAY, 2006, p. 26) (tradução

46 Consideramos público infantil e crianças sinônimos neste trabalho.

47 Entendemos como habilidades comunicativas a capacidade de comunicar-se oralmente e/ou por meio da escrita (desenhos) em língua inglesa.

48 Subjetividade refere-se ao julgamento de valores impostos, geralmente, pelo professor-avaliador, durante o processo de avaliação.

49 A autora define jovens aprendizes de língua como "aqueles que estão aprendendo uma língua estrangeira ou segunda língua e que estão fazendo isso durante os primeiros seis ou sete anos de escolaridade formal" (MCKAY, 2006, p. 1).

50 No original: Assessing the language learning of Young learners requires knowledge of both the general characteristics of young

livre).

Bueno e Tonelli (2019), por sua vez, sobre a prática de avaliação no contexto de ensino e de aprendizagem de LIC, apregoam que

> além do conhecimento linguístico, necessário ao professor, é importante que o docente adote critérios de avaliação bem definidos, para que o julgamento de valor, que está arraigado ao processo avaliativo, possa ser minimizado. Além disso, a observação de como o aluno realiza as atividades e se os objetivos de ensino estão sendo alcançados tornar-se-á um ato mais orientado à medida que os critérios avaliativos sejam pré-estabelecidos e aplicados e, a partir deles, o professor poderá justificar os resultados obtidos acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, aumentando assim a confiabilidade[51] e a validade[52] da avaliação. (BUENO; TONELLI, 2019, p. 115).

Compreendemos, portanto, que não basta que o professor de LIC disponha de conhecimentos linguísticos apenas. Tão importante quanto o domínio linguístico do docente é o conhecimento sobre as especificidades do público infantil.

Neste contexto de pesquisa, o qual se debruça essencialmente à avaliação da aprendizagem de LIC, além dos fatores mencionados, faz-se pertinente compreender que a avaliação carrega consigo diferentes funções e que cada uma contempla objetivos de aprendizagem e de avaliação que são estabelecidos previamente pelo professor de acordo com a necessidade de aprendizagem da turma.

Sobre os propósitos avaliativos, Coombe (2018, p. 10) afirma que

> 1. No ensino de idiomas, avaliação refere-se ao processo sistemático de avaliar e medir dados e informações coletados sobre o conhecimento e, capacidade de entendimento do idioma dos alunos, a fim de melhorar seu aprendizado e desenvolvimento de idioma.
> 2. Avaliação é o processo de medir o desempenho de um indivíduo em uma determinada tarefa, a fim de fazer inferências sobre suas habilidades. Pode assumir diferentes formas, incluindo testes, entrevistas, amostras escritas, observações e assim por diante[53].(tradução livre).

Compreendemos os propósitos de avaliação apresentados por Coombe (2018), no entanto, ancoramo-nos na perspectiva de Shaaban (2001, p. 2) de que a avaliação

---

learners, *[...] knowledge of the characteristics of their language learning. Knowledge of children's approach to, and needs in, second language learning is critical for fair and valid language assessment. Without an understanding of children's language learning, teachers and assessor might make choices about assessment that result in some or all children being disadvantaged* (MCKAY, 2006, p. 26) (tradução livre).

51 Confiabilidade, de acordo com Mckay (2006, p. 114) "*refere-se à consistência das pontuações que professores e avaliadores dão aos alunos- é uma medida do grau em que um procedimento de avaliação dá resultados consistentes". No original: "Reliability refers to the consistency of the scores that teachers and assessor give learners- it is a measure of the degree to which an assessment procedure gives consistent results*" (tradução livre).

52 Validade, de acordo com Coombe (2018, p. 36) "refere-se ao 'grau em que' ou 'a precisão com que 'uma avaliação mede o que é suposto medir".

53 No original: 1. In language education, assessment refers to the systemactic process of evaluating and measuring collected data and information on students' language knowledge, understanding, and ability in order to improve their language learning and development. 2. Assessment is the process of measuring an individual's performance on a given task in order to make inferences about their abilities. It can take different forms including tests, quizzes, interviews, written samples, observations, and so on (COOMBE, 2018, p. 10) (tradução livre).

> [...] torna-se uma ferramenta de diagnóstico que fornece feedback ao aprendiz e ao professor sobre a adequação do currículo e dos materiais instrucionais, a eficácia dos métodos de ensino e os pontos fortes e fracos dos alunos. Além disso, ajuda a demonstrar aos jovens aprendizes que estão progredindo em seu desenvolvimento linguístico, o que pode impulsionar a motivação. Isso incentiva os alunos a fazer mais e o professor a trabalhar no refinamento do processo de aprendizagem, e não em seu produto[54]. (tradução livre)

Especificamente no contexto em tela[55] é importante selecionar o tipo de avaliação, bem como o instrumento que melhor se adeque aos objetivos de aprendizagem propostos no plano de ensino. Na próxima seção apresentamos a metodologia desta proposta.

3 OPÇÃO METODOLÓGICA PROPOSTA

Esta pesquisa caracteriza-se por pesquisa-ação, pois, nas palavras de André (1995, p. 31) este é "o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões finais". Deste modo, ancoramo-nos neste pressuposto pelo fato de que este estudo tem como finalidade analisar e refletir a respeito de nossa própria prática didática enquanto professores de LIC.

A criação da grade de critérios avaliativos norteadores (GCAN) deu-se a partir da nossa necessidade, enquanto professoras-pesquisadoras[56], (PDs) da aprendizagem de LIC no contexto de atuação em que trabalhamos (1º ano do ensino fundamental I). Pois, após análise de 12 PDs redigidos no ano de 2018, percebemos que os pareceres não dispunham de critérios claros e que contemplassem habilidades linguísticas, motoras, sociais, afetivas e cognitivas, ou seja, foram redigidos de forma intuitiva, levando à discrepância muito grande entre os pareceres, tornando o instrumento inconfiável e inválido.

Deste modo, foi constatada a necessidade da criação de um instrumento o qual pudesse direcionar a observação durante as aulas e, posteriormente, orientar a produção dos PDs, sendo assim, apresentamos, na seção seguinte a descrição da grade de critérios de avaliação norteadores (GCAN).

4 PRODUTO EDUCACIONAL

4.1 O CONTEXTO E A MOTIVAÇÃO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019 em uma turma de primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental de um colégio privado de um município do norte do Estado

54 No original: *assessment becomes a diagnostic tool that provides feedback to the learner and the teacher about the suitability of the curriculum and instructional materials, the effectiveness of the teaching methods, and the strengths and weaknessess of the students. Furthermore, it helps demonstrate to young learners that they are making progress in their linguistic development, which can boost motivation. This encourages students to do more and the teacher to work on refining the process of learning rather than its product* (SHAABAN, 2001, p. 2) (tradução livre).

55 O contexto pesquisado é uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, de uma escola privada do norte do estado do Paraná, no ano de 2018.

56 Segundo Garcia (2009, p. 38) o parecer descritivo é "um documento escolar que registra a avaliação do desempenho do aluno", Berní (2010, p. 17), por sua vez, descreve o documento como "um relato escrito, produzido periodicamente pelo professor da disciplina ou da turma, referente ao aprendizado do aluno".

do Paraná, no ano de 2019. A professora de LI desta turma é também uma das autoras, a qual já trabalhava com a turma desde a educação infantil.

O referido colégio oferece ensino para o berçário (crianças de 6 meses a 3 anos), educação infantil (3 a 6 anos), anos iniciais do ensino fundamental, que compreende do primeiro ao quinto ano (7 a 10 anos de idade), anos finais do ensino fundamental- sexto ao nono ano- e ensino médio.

Embora não seja obrigatória a oferta de aulas de LI na educação infantil, tampouco nos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto de pesquisa, elas são inseridas na grade curricular a partir do berçário, perpassando por toda a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental até chegar ao sexto ano do ensino fundamental, etapa em que é obrigatória a sua oferta (BRASIL, 1996; 1998a; 1998b; PARANÁ, 2008).

A oferta das aulas de LI no referido contexto ocorre, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois acredita-se na importância do acesso à diversidade cultural o que conduz ao respeito e à valorização de outras culturas.

No contexto em tela, a avaliação se dá ao longo de todo o ano letivo, por meio da observação feita pelo professor enquanto as crianças realizam as atividades propostas. Entretanto, o desenvolvimento e a aprendizagem de inglês da criança precisam ser registrados e relatados aos pais e/ou responsáveis e à direção da escola por meio de PDs redigidos pelos professores ao final do ano letivo.

A proposta surgiu da inquietação das professoras-pesquisadoras ao redigir os PDs no final do ano letivo. Ao analisar 12 PDs redigidos no ano de 2018 a docente percebeu que os pareceres eram subjetivos e intuitivos, pois foram elaborados sem seguir critérios estabelecidos previamente, evidenciando assim a necessidade da proposição de uma grade de critérios de avaliação a qual contemplasse habilidades linguísticas e globais de aprendizagem da criança.

Neste trabalho, temos como principal objetivo propor uma Grade de Critérios de Avaliação Norteadores (GCAN), a qual serve como instrumento orientador para professores de LIC no momento da observação das aulas e, posteriormente, ao redigirem os PDs de aprendizagem. A GCAN foi pensada para o primeiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, nossa proposta não inviabiliza sua utilização também na educação infantil ou nas demais etapas do ensino fundamental I (1º ao 5º ano).

De modo geral, os critérios foram propostos com vistas a facilitar/viabilizar o trabalho do professor, em relação aos conteúdos dos PDs. Além disso, é possível que ao utilizar a GCAN o docente apresente aos pais e/ou responsáveis e à direção escolar um relatório compreensível e esclarecedor em relação à aprendizagem de LI da criança, bem como sobre seu desenvolvimento global.

Concebemos o produto educacional aqui proposto a partir do referencial teórico sobre avaliação de LIC no qual esta pesquisa está ancorada (CAMERON, 2001; SHAABAN, 2001; MCKAY, 2006; BARBOSA, 2013, 2014; TSAGARI, 2016; TONELLI; QUEVEDO-CAMARGO, 2016; ANDRADE, 2016, entre outros). Além da literatura em avaliação a GCAN, exposta no Quadro 1, foi inspirada nos critérios contidos no *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas* (2010).

A grade por nós elaborada é constituída de 35 critérios divididos em três áreas de desenvolvimento, sendo elas: desenvolvimento linguístico, que se subdivide em quatro habilidades linguísticas: Compreensão Oral (CO) e Escrita (CE) e Produção Oral (PO) e Escrita (PE); desenvolvimento social e desenvolvimento motor. Acreditamos que a definição dos critérios é fundamental para que

possamos realizar a observação dos alunos na sala de aula de forma orientada e sistematizada e, deste modo, evitar a subjetividade inerente ao processo de avaliação. Compreendemos que se houver critérios avaliativos bem definidos, estes serão úteis para que a observação seja direcionada para aquilo que se pretende avaliar e, consequentemente, a elaboração do PD tornar-se-á mais clara, compreensível, válida e confiável.

A respeito de critérios de avaliação, Barbosa (2013, p. 3) disserta que

> Os critérios se constituem numa espécie de grade de interrogação para o objeto avaliado e permitem a busca de indicadores no objeto. Os indicadores, por sua vez designam os aspectos do objeto avaliado, os elementos colhidos em sua realidade, e sobre os quais o avaliador vai basear-se para se pronunciar sobre o modo como as expectativas foram satisfeitas.

Nesse sentido, para que a avaliação ocorra de forma justa, válida e menos subjetiva é necessário que sejam utilizados critérios pré-estabelecidos que contemplem os objetivos de aprendizagem.

Ao observar os alunos durante as aulas de LIC e também durante a realização das atividades propostas, o professor poderá fazer o registro na GCAN e, posteriormente, redigir seu PD seguindo os critérios pré-estabelecidos na grade.

É importante destacar que o professor-avaliador de LIC ou de qualquer outra língua estrangeira (LE) precisa levar em consideração durante suas aulas, bem como durante a observação e avaliação, o desenvolvimento global do público infantil, pois, as crianças, durante o processo de ensino e de aprendizagem de um novo idioma, além do desenvolvimento de suas habilidades linguísticas em LI, estão passando por diversas mudanças (sociais, motoras e afetivas) (RINALDI, 2011; 2014) e, é importante que durante o processo educacional, esses aspectos sejam considerados. Assim, Scaramucci; Costa; Rocha (2008) apregoam que

> O jovem aprendiz traz para o processo de ensino-aprendizagem capacidades e estilos cognitivos próprios, personalidade, interesses e maneiras de ver o mundo distintos, fatores esses que devem ser levados em consideração para um bom desempenho do aluno e, portanto, de primordial importância para um processo avaliativo bem-sucedido. (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008, p. 87).

O ensino de LI tem como uma de suas funções contribuir para o desenvolvimento do aluno em sua integralidade, ou seja, proporcionando, não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social, cultural, físico e emocional (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008). No conceber de Scaramucci; Costa; Rocha

> É importante que os objetivos centrais da aprendizagem de línguas na infância, que primam pela sua formação global, voltem-se ao desenvolvimento de uma gama de capacidades que visem ao bom desempenho do aprendiz também nas esferas sociais cotidianas, com base em práticas sociais que façam parte de seu crescimento, tais como brincar, contar (em verso ou prosa), cantar, entre outras. (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008, p. 89).

Deste modo, nossa proposta, contribui, em especial, para o desenvolvimento linguístico em LI e também, aspectos sociais, motores e afetivos da criança aprendiz, não contemplando critérios avaliativos sobre o desenvolvimento da criança em sua integralidade.

Quadro 1- Grade de critérios de avaliação norteadores- GCAN

	Critérios	Sim	Parcialmente	Não
1	Atinge os objetivos de aprendizagem.			
2	Reconhece perguntas básicas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.			
3	Compreende instruções dadas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.			
4	Compreende cumprimentos realizados oralmente.			
5	Compreende quando ouve sobre preferências.			
6	Compreende quando ouve informações sobre tema/assunto/tópico abordado em sala de aula.			
7	Necessita de recursos não verbais tais como gestos e expressão facial, para que compreenda instruções dadas pelo professor.			
8	Compreende as histórias que ouve.			
9	Responde perguntas pessoais básicas.			
10	Utiliza recursos lexicais apropriados aos objetivos de aprendizagem durante as interações.			
11	Cumprimenta e despede-se oralmente do professor e/ou de outros alunos.			
12	Responde oralmente, de forma adequada, às perguntas feitas pelo professor.			
13	Comunica-se oralmente em LI sem o apoio da L1.			
14	Fala sobre seus gostos e preferências.			
15	Faz perguntas relacionadas às suas necessidades básicas.			
16	Pronuncia as palavras de forma inteligível.			
17	Utiliza estruturas adequadas aos objetivos de aprendizagem para expressar-se oralmente em LI.			
18	Participa oralmente das produções de texto coletivas.			
19	Reconhece vocabulários escritos estudados/ relacionados aos objetivos de aprendizagem.			

Desenvolvimento linguístico Compreensão Oral (CO)

Desenvolvimento linguístico Produção Oral (PO)

20	Relaciona o vocabulário escrito à imagem exposta.			
21	Copia e/ou escreve palavras em LI.			
22	Procura resolver problemas por seus próprios meios.			
23	Defende seus pontos de vista frente à situação de oposição.			
24	Respeita e escuta os outros na resolução do trabalho.			
25	Participa ativamente das atividades em grupo.			
26	Aceita críticas necessárias feitas pelo professor e/ou colega.			
27	Espera sua vez para opinar.			
28	Usa palavras de cortesia.			
29	Interage apropriadamente com os colegas e/ou professor.			
30	Questiona pontos que não compreende.			
31	Representa, por meio de ilustrações, as histórias ouvidas.			
32	Realiza atividades de pintar, amassar, rasgar, recortar, colar e modelar.			
33	Participa ativamente das brincadeiras propostas (como correr, pegar, pular, esconder, entre outras).			
34	Demonstra organização espacial.			
35	Demonstra autonomia ao realizar suas atividades.			

Desenvolvimento linguístico Compreensão Escrita (CE) Produção Escrita (PE)

Desenvolvimento social

Desenvolvimento motor

Fonte: as autoras com base em Portugal (2010) e Barbosa (2014)

Destacamos o primeiro critério, pois para termos um processo de ensino-aprendizagem-avaliação coerente, o primeiro aspecto a ser definido são os objetivos de aprendizagem e, durante a avaliação, o primeiro ponto observado é o grau de sucesso do aluno em atingir tais objetivos. Do critério 2 ao 21 estão relacionados ao desenvolvimento em LI e, os 14 seguintes correspondem ao desenvolvimento social e motor da criança pois, corroboramos com a perspectiva de Rinaldi (2011; 2014) de que o ensino de LEC deve proporcionar o desenvolvimento total da criança.

Do segundo ao oitavo critério são correspondentes à CO, já que, convergimos com a perspectiva de Rinaldi (2011) de que "os primeiros contatos com uma língua estrangeira devem partir da compreensão oral" (RINALDI, 2011, p. 203). Além disso, acreditamos que para alcançar a PO, é necessário, primeiramente, que ocorra a CO, pois de acordo com Andrade (2016, p. 37), "assim como na língua materna, aprendemos a ouvir e compreender o que nos é falado, para, no futuro, produzir oralmente".

Os dez próximos critérios estão relacionados à PO. Cameron (2001, 2003) assevera que o objetivo da aprendizagem de LIC deve recair sobre a PO, para ela "a produção oral é o meio pelo qual uma nova língua é encontrada, entendida, praticada e aprendida"[57] (CAMERON, 2001, p. 18). Sobre a produção oral, Mckay (2006) argumenta que por meio da linguagem oral

> as crianças esclarecem suas ideias sobre o mundo e, a partir dessa base, podem avançar para exposições mais formais de suas ideias em formas orais e escritas. A linguagem oral é, portanto, a base da aprendizagem acadêmica para jovens aprendizes e uma ferramenta central no ensino e avaliação em sala de aula[58]. (MCKAY, 2006, p. 176) (tradução livre).

Dessa forma, assim como Mckay (2006), acreditamos que a linguagem oral, seja ela por meio da PO ou CO, seja condição para o desenvolvimento futuro da CE e PE. Para Mckay "a linguagem oral, uma vez consolidada, fornece uma base essencial para o desenvolvimento da alfabetização e, posteriormente, para a aprendizagem acadêmica"[59]. (MCKAY, 2006, p. 178).

Tendo em vista que a aprendizagem da linguagem oral é uma condição para o desenvolvimento da leitura e da escrita em LI, acrescentamos à grade 3 critérios (critérios 19, 20 e 21) os quais abarcam a CE e a PE em LI. Embora os alunos, em nosso contexto de pesquisa, estejam em processo de alfabetização da L1, acreditamos na importância da inserção gradativa das habilidades de CE e PE[60].

Foram incluídos nove critérios (critério 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30) que correspondem ao desenvolvimento social, o qual é de extrema relevância no processo de ensino e de aprendizagem de LI, pois

> Na perspectiva sociocultural, a linguagem constitui o sujeito, origina o desenvolvimento e segue evoluindo com ele em um processo dinâmico e dialógico. A linguagem é, assim, entendida como prática social, culturalmente organizada, em que os sentidos são co-construídos na relação entre sujeitos situados historicamente. A aprendizagem, por sua vez é concebida como construção ativa e conjunta de conhecimentos, processo este em que a linguagem assume papel mediador central. (SCARAMUCCI; COSTA; ROCHA, 2008, p. 90).

Assim, as convenções sociais estabelecidas entre as crianças são elementos importantes para o desenvolvimento e a aprendizagem de LI. O 30º critério refere-se à capacidade da criança de questionar e/ou argumentar sobre pontos não compreendidos durante as aulas, ou seja, a criança, sob esta perspectiva, é agente crítico e reflexivo de sua aprendizagem. O 31º critério contempla a capacidade de narrar linearmente, por meio de ilustrações, fatos e/ou histórias narradas pelo professor de LI. Os critérios 32, 33, 34 e 35 abrangem o desenvolvimento motor da criança. Pintar, amassar, rasgar, recortar, colar e modelar referem-se à coordenação motora fina e, correr, pegar, pular e esconder referem-se à coordenação motora grossa.

57 No original: *spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practiced and learnt* (CAMERON, 2001, p. 18) (tradução livre).

58 No original: *Through oral language children clarify their ideas about the world and from this base can move towards more formal expositions of their ideas in oral and written forms. Oral language is therefore the mainstay of both language learning and academic learning for young learners and a central tool in teaching and assessment in the classroom* (MCKAY, 2006, p. 176) (tradução livre).

59 No original: *oral language, once consolidated, provides an essential foundation for literacy development, and later, for academic learning* (MCKAY, 2006, p. 178) (tradução livre).

60 Asseveramos que, o professor pode ou não avaliar estes critérios de acordo com a sua necessidade.

Por fim, o último critério "demonstra autonomia ao realizar suas atividades", representa que, futuramente, a criança será capaz de resolver seus próprios problemas e conflitos por si só.

É importante salientar que a GCAN exposta no Quadro 1 contempla o desenvolvimento global da criança aprendiz de LI, ou seja, além dos aspectos linguísticos, são avaliados também aqueles relacionados ao desenvolvimento motor, social e afetivo, os quais são de suma importância neste contexto, conforme nos adverte Rinaldi (2014) e Scaramucci, Costa e Rocha (2008).

Com vistas a fornecer um exemplo concreto do uso da GCAN que contempla o desenvolvimento global da criança, apresentamos, a seguir, a grade (Quadro 2) preenchida com base na observação de um aluno durante as aulas de LI no referido contexto, na sequência um PD redigido a partir dos critérios nela dispostos:

Quadro 2- Pilotagem da grade de critérios de avaliação norteadores GCAN

	Critérios	Sim	Parcialmente	Não
1	Atinge os objetivos de aprendizagem.	X		
2	Reconhece perguntas básicas feitas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.	X		
3	Compreende instruções dadas oralmente pelo professor e/ou outro aluno.	X		
4	Compreende cumprimentos realizados oralmente.	X		
5	Compreende quando ouve sobre preferências.		X	
6	Compreende quando ouve informações sobre tema/ assunto/ tópico abordado em sala de aula.	X		
7	Necessita de recursos não verbais tais como gestos e expressão facial, para que compreenda instruções dadas pelo professor.		X	
8	Compreende as histórias que ouve.		X	
9	Responde perguntas pessoais básicas.	X		
10	Utiliza recursos lexicais apropriados aos objetivos de aprendizagem durante as interações.		X	
11	Cumprimenta e despede-se oralmente do professor e/ou de outros alunos.	X		
12	Responde oralmente, de forma adequada, às perguntas feitas pelo professor.		X	
13	Comunica-se oralmente em LI sem o apoio da L1.		X	
14	Fala sobre seus gostos e preferências.		X	
15	Faz perguntas relacionadas às suas necessidades básicas.		X	
16	Pronuncia as palavras de forma inteligível.	X		

17	Utiliza estruturas adequadas aos objetivos de aprendizagem para expressar-se oralmente em LI.		X	
18	Participa oralmente das produções de texto coletivas.	X		
19	Reconhece vocabulários escritos estudados relacionados aos objetivos de aprendizagem.	X		
20	Relaciona o vocabulário escrito à imagem exposta.	X		
21	Copia e/ou escreve palavras em LI.	X		
22	Procura resolver problemas por seus próprios meios.	X		
23	Defende seus pontos de vista frente à situação de oposição.	X		
24	Respeita e escuta os outros na resolução do trabalho.			X
25	Participa ativamente das atividades em grupo.		X	
26	Aceita críticas necessárias feitas pelo professor e/ou colega.		X	
27	Espera sua vez para opinar.		X	
28	Usa palavras de cortesia.	X		
29	Interage apropriadamente com os colegas e/ou professor.	X		
30	Questiona pontos que não compreende.	X		
31	Representa, por meio de ilustrações, as histórias ouvidas.	X		
32	Realiza atividades de pintar, amassar, rasgar, recortar, colar e modelar.	X		
33	Participa ativamente das brincadeiras propostas (como correr, pegar, pular, esconder, entre outras).	X		
34	Demonstra organização espacial.		X	
35	Demonstra autonomia ao realizar suas atividades.	X		

Fonte: as autoras com base em Portugal (2010) e Barbosa (2014)

PD redigido a partir da pilotagem da GCAN:

Quadro 3- PD redigido a partir da pilotagem da GCAN

O aluno atinge os objetivos de aprendizagem propostos para o nível ao qual se encontra. Reconhece perguntas básicas feitas oralmente, tais com.o How are you?, What's your name?, além disso, compreende instruções orais e cumprimentos, respondendo-os oralmente, utilizando recursos lexicais em língua inglesa parcialmente apropriados aos objetivos de aprendizagem, além disso, sua pronúncia é parcialmente inteligível, ou seja, comete alguns erros em sua pronúncia. Em alguns momentos, durante sua produção oral, apoia-se em sua língua primeira. Encontra- se em desenvolvimento da habilidade de compreensão oral e, por isto, ao ouvir sobre preferências e/ou informações relacionadas aos membros da família e/ou histórias, é necessária a utilização de recursos não verbais (gestos e expressão facial) para que haja compreensão, no entanto, estes recursos não são prejudiciais à aprendizagem de LI.

Em relação à sua produção oral, é necessário o auxílio do professor para que o aluno elabore perguntas relacionadas às suas necessidades básicas, tais como can I drink water? (posso beber água?), o que demonstra lacunas ao utilizar estruturas complexas na produção oral de LI, no entanto, esta habilidade está em processo de desenvolvimento.

Quanto à compreensão e produção escrita, o aluno ainda está em processo de alfabetização em sua língua primeira, mas, já é capaz de reconhecer pequenos vocabulários escritos, tais como school, park, animals, elephant, lion, zebra, name, date. É capaz de relacionar estes vocabulários à sua respectiva imagem e, consegue copiá-los corretamente. Participa das produções de texto coletivas utilizando vocabulários em LI com o apoio da língua primeira e, interage com alunos e professores.

Sobre seu desenvolvimento social, o aluno, procura resolver seus problemas por seus próprios meios, defendendo seus pontos de vista frente a situações de oposição, tanto dos amigos, como do professor, entretanto, não respeita e/ou escuta os amigos durante a resolução dos trabalhos, querendo sempre que prevaleça sua opinião. Participa das atividades e brincadeiras em grupo, entretanto, quando perde (um jogo, por exemplo) não quer mais

participar. Demonstra dificuldade em aceitar críticas necessárias feitas pelo professor e/ou colegas e, esperar sua vez para opinar, sendo necessária assim, a intervenção do professor.

O aluno, durante as aulas de LI, utiliza palavras de cortesia, tais como: com licença, por favor e obrigado (a). Ao sentir necessidade, questiona vocabulários e enunciados que não compreende, além disso, é capaz de representar, por meio de ilustrações, as histórias que ouve de forma linear.

No que se refere ao desenvolvimento motor, realiza as atividades de pintar, amassar, rasgar, recortar, colar e modelar, as quais referem-se à sua coordenação motora fina, bem como as atividades de correr, pegar, pular e esconder, as quais referem-se à sua coordenação motora grossa, demonstrando assim, o desenvolvimento esperado para sua faixa etária. Por fim, demonstra autonomia ao realizar suas atividades, mas, ainda é necessário o auxílio do professor para que se organize em seu próprio espaço.

Fonte: as autoras

No PD exposto no Quadro 3, mantivemo-nos fiéis aos critérios contidos na GCAN e, por este motivo, trazemos no parecer o relato concernente ao desenvolvimento linguístico, motor e social da criança. Deste modo, é possível relatar aos pais e/ou responsáveis e à escola a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

5 RESULTADOS OBTIDOS

Esta pesquisa objetivou propor uma grade de critérios de avaliação norteadora como um possível instrumento de registro da observação das aulas e, posteriormente, um instrumento orientador no processo de redação dos PDs de aprendizagem de LIC. É importante destacar que, embora a GCAN tenha sido produzida para suprir uma necessidade do contexto de pesquisa, ou seja, primeiro ano do ensino fundamental I, o instrumento pode ser utilizado nas etapas da educação

infantil, basta que o professor avalie os critérios que sejam pertinentes ao seu planejamento.

Após a pilotagem da GCAN (Quadro 2) foi possível redigir um PD da aprendizagem de LI (Quadro 3) claro, compreensível, confiável e válido, sem desconsiderar o desenvolvimento social, motor, afetivo e social da criança, os quais são igualmente importantes no processo de ensino e de aprendizagem de LIC, posto que, em função da faixa etária, estão em desenvolvimento. Isto foi possível, pois foram seguidos critérios de avaliação alinhados ao desenvolvimento global da criança.

Retomando o principal objetivo desta pesquisa, a proposição de uma grade de critérios de avaliação norteadores, a qual denominamos GCAN, para auxiliar na redação de PD, informamos que este é um instrumento válido no registro da aprendizagem e do desenvolvimento, pois pode ser utilizada também como instrumento de orientação na prática de redigir PD da aprendizagem contemplando, não apenas um ou outro aspecto do desenvolvimento, mas o desenvolvimento global da criança, ou seja, linguístico, social, afetivo, motor e cognitivo.

No que tange à avaliação em si, entendemos que a GCAN possibilita ao professor um processo de avaliação mais justo, válido e confiável e, além disso viabiliza a avaliação formativa e continuada.

Este trabalho contribuiu para o aprimoramento de nossa prática docente, especialmente na nossa concepção de avaliação, pois o aporte teórico, sob o qual nos abrigamos, levou-nos a considerar aspectos fundamentais que devem estar presentes nos momentos da avaliação.

Esperamos que este trabalho possa minimizar a lacuna em relação a pesquisas na área de avaliação no contexto de LIC, além disso, aspiramos que outros instrumentos de avaliação e registro sejam desenvolvidos e utilizados, tendo em vista a dificuldade que muitos professores têm em avaliar e/ou sistematizar os resultados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, B. **Avaliação na produção oral de língua estrangeira para crianças:** uma proposta de acompanhamento do processo de aprendizagem. 2016. 58 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia de prática escolar.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. 128 p.

BARBOSA, E. G. Avaliação das Aprendizagens no ensino da língua inglesa para crianças. Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: Silel, 2013. v. 3, p. 1-12.

_____. Avaliação da aprendizagem em língua inglesa no primeiro ano do ensino fundamental em escolas públicas do município de Castanhal (PA). 2014. 170 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

BERNÍ, K. D. C. **Avaliação por parecer descritivo na educação física escolar:** Estudo de caso. 2010. 85 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 3º e 4º ciclos. Língua Estrangeira. Brasília: MECSEF, 1998.

BUENO, B. A. G. **Chameleon:** o jogo de tabuleiro como instrumento de avaliação para a aprendizagem de língua inglesa por crianças. 2020. 105 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BUENO, B. A. G.; TONELLI, J. R. A. O parecer descritivo na avaliação do ensino e da aprendizagem de crianças aprendendo inglês como língua estrangeira. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES), v. 9, n. 23, p. 110- 129, 2019.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners.** Cambridge University Press, 2001.

_____. Challenges for ELT from the expansion to teaching children. **ELT Journal**. V. 57/2, April, p. 105-112, 2003.

CAMILLO, L. C. V. C. Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor. **Estudos Linguísticos XXXV**, n. 2, p. 59-67, maio-agosto, 2007. Disponível em: <http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/34.PDF?/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/34.PDF>. Acesso em: 24 mai. 2019.

COOMBE, C. **An A to Z of second language assessment:** How language teachers understand assessment concepts. London: British Council, 2018.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas:** da avaliação a aprendizagem de Línguas Estrangeiras em contexto online. 2011. 284 fls. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, R. S. **O que dizem pareceres descritivos de alunos de séries iniciais do ensino fundamental sobre a aprendizagem da língua materna?** 2009. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo:** das intenções aos instrumentos. Tradução de Júlia L. Ferreira e José M. Cláudio. Portugal: Porto, 1994.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 18. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

MASTERS, G. N. Assessment: Getting to the essence. In: **Designing the Future,** Issue 1, Centre for Assessment Reform and Innovation. Disponível em: https://www.acer.org/files/uploads/Assessment_Getting_to_the_essence.pdf, acesso em 08 ago. 2020.

MCKAY, P. **Assessing Young Language Learners.** Cambridge University Press, 2006.

PAPP, S. Assessment of young English language learners**.** in: GARTON, S. *et al.* **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.** New York: Booky, 2019. p.390- 407.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Línguas Estrangeiras Modernas.** Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PILETTI, C. **Didática Geral.** 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PORTUGAL. **O meu primeiro portifólio europeu de línguas.** Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2010.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em Línguas Estrangeiras:** da teoria à prática. Curitiba, PR: Editora CRV, 2018.

RINALDI, S. **O futuro é agora:** possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. 2011. 260 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

_____. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Fólio - Revista de Letras.** Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 279-298, jul. /dez. 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas:** língua estrangeira. Editora da UNIJUI, 2006, p. 49- 64.

_____. Validade e consequências das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVM ARENA**, v. 2, 2011, p. 103-120.

_____. **Letramento em avaliação no contexto de línguas.** Palestra ministrada em 27 mar 2014, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA, acesso em 06 abr. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (org.). **Ensinar e aprender língua estrangeria nas diferentes idades:** reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008. p. 85-112.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. **Forum.** v. 39, n. 4, p. 16-25, October- December, 2001.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global.** 2017. 255 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. (org.). **Ensino e Formação de professores de Línguas Estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17- 39.

TONELLI, J. R. A.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores e avaliação da aprendizagem de inglês como língua adicional em crianças em fase pré-escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2015, Campo Grande. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campo Grande. 2016, p. 922- 938.

TSAGARI, D. Assessment Orientations of State Primary EFL Teachers in two Mediterranean Countries. **CEPS Journal**, v. 6, n. 1, 2016.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORAS

ALANA SARA ZIMMERMANN

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras/Inglês pela Universidade do Estado do Mato (2018). Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT/Sinop). Mestranda em Estudos Linguísticos (UNEMAT/Sinop). Participou do subprojeto Letras-Língua Inglesa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem experiência como Bolsista do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) vinculado à Secretaria Municipal de Educação Sinop/MT (2014-2016). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS/CNPq) e da Rede de Pesquisadores em Políticas Públicas, Estado e Formação Humana.

Endereço eletrônico: *alana.zimmermann@unemat.br*

ANA MARIA GIEBELUKA

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015). Especialização em Ensino de Língua Inglesa para crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Tem experiência como professora de inglês para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I. Atua, desde 2017, como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual para o Ensino Fundamental II.

Endereço eletrônico: *anamarinagiebeluka@gmail.com*

BRENDO HENQUE OTTONI

Possui graduação em Letras-Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2017), onde foi bolsista de Iniciação Científica do Projeto Tecer de uma discursividade na região norte mato-grossense da Amazônia legal: contextos e possibilidades de desenvolvimento frente à sustentabilidade, tem especialização *Lato Sensu* em Ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2020). Atualmente é professor na rede estadual e privada de ensino.

Endereço eletrônico: *brendohottoni@hotmail.com*

BRUNA ALESSANDRA GRAEF BUENO

Possui graduação em Letras português-inglês pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE, 2013), especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2019) e mestrado em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 2020). Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, possui experiência no ensino de inglês para crianças em anos iniciais, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Participa do grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE).

Endereço eletrônico: *brunagraef@hotmail.com*

CLÁUDIA CRISTINA FERREIRA

Possui graduação em Direito (UEL), graduação em Letras Anglo-portuguesas (FINAV), graduação em Letras Hispano-portuguesas (FACCAR). Possui especialização em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (1998); Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário da Grande Dourados (1999); em Língua Inglesa (UEL/2000); em Ensino de Línguas Estrangeiras (UEL/2001-2002); em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil (FATUM/UNIFIL, 2016-2018). É mestre em Letras (UEL/2002) e doutora em Estudos da Linguagem (UEL/2007). Possui pós-doutoramento em Estudos da Tradução (UFSC). É professora na graduação de Letras Espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL desde 2007. Atua, ainda, na pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras; Especialização de Inglês para Crianças; Especialização de Espanhol: Língua, Literatura e Metodologia) e *stricto sensu* (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas – MEPLEM). Atualmente é Coordenadora Pedagógica do Laboratório de Línguas e Coordenadora da Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras da UEL. Coordena, também, os seguintes projetos integrados na UEL: Tertúlias literárias sob a perspectiva da multimodalidade; Matizes culturais no processo de ensino e aprendizagem e na tradução: da teoria à prática. Tem experiência na área de Línguas Estrangeiras/Adicionais, atuando e orientando, sobretudo, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, Fraseologia, Estudos da Tradução, Linguística Contrastiva, Análise de Material Didático, Multimodalidade e Literatura e Ensino.

Endereço eletrônico: *claucrisfer@sercomtel.com.br*

DARCÍLIA LOPES LEBRON VARGAS

Formada em Letras Português-Inglês (UNIP/SP). É especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (Faculdade São Luiz/SP) e Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT/Sinop). Possui certificação de Cambridge-Uk para professores de Língua Inglesa para estrangeiros (TKT Módulos 1/2/3). Atua como professora de Língua Inglesa para crianças, jovens e adultos desde 2007. Atualmente trabalha no Centro de Ensino FISK, em Lucas do Rio Verde-MT, onde também atua como coordenadora pedagógica.

Endereço eletrônico: *darlebron@yahoo.com.br*

ELIZANDRA WAECHTER

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2013), Campus Universitário de Sinop. Durante a graduação foi bolsista do programa PIBID/CAPES de Língua Portuguesa de 2010 a 2013. Educadora atuante nas disciplinas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, Língua Inglesa nos anos iniciais e finais do fundamental. Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (UNEMAT/Sinop).

Endereço eletrônico: *waechterelly@hotmail.com*

F

ABIO JOSÉ DE ARAUJO

Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2005), Especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019) e está cursando o Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual de Londrina (2020-2022). Atualmente, é professor efetivo da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e atua nas escolas Escola Estadual Marechal Rondon e Escola Estadual Austrílio Capilé Castro. Possui experiência com ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, coordenação pedagógica, gestão e administração escolar. Exerceu os cargos de coordenador pedagógico no período de 2014 a 2015 e de diretor-adjunto de 2016 a 2019 na Escola Estadual Marechal Rondon. Participa do grupo de pesquisas Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE/CNPq).

Endereço eletrônico: *fajoaraujo@gmail.com*

FLÁVIO PENTEADO DE SOUZA

Mestrando em Antropologia Social - PPGAS, pela Universidade Federal do Estado do Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), especialista em Ensino Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (GEPLIAS/UNEMAT).

E-mail: *flavio.penteado@unemat.br*

GENIVALDO RODRIGUES SOBRINHO

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994), mestrado (2002) e doutorado (2010) em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP). É professor titular do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso - *Campus* Universitário de Sinop. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, literatura inglesa, literatura norte-americana e literaturas africanas de língua portuguesa. Integra os Grupos de Pesquisa: Estudos Comparativos de Literatura: tendências identitárias, diálogos regionais e vias discursivas (UNEMAT) e Estudos Cabo-verdianos de Literatura e Cultura (USP), certificados pelo CNPQ desde 2007. É membro do CELIN – Centro de Língua(gens). Professor permanente dos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS), na UNEMAT/Sinop, coordena a Unidade do Programa de Mestrado Profissional em Letras e integra o Conselho Gestor do PROFLETRAS, representando a região Centro-Oeste.

Endereço eletrônico: *genivaldosobrinho@unemat.br*

GIULIANA CASTRO BROSSI

Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). É mestre em

Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É docente efetiva no Departamento de Letras da UEG, câmpus Inhumas. Seus interesses de pesquisa centram-se na formação de professores de língua inglesa segundo a perspectiva crítica, implementação de ensino de inglês para crianças na escola pública, comunidades de prática de professores de inglês para crianças e ações extensionistas e a transformação social. É membro do Grupo de pesquisa Formação de professores e ensino de línguas para crianças (FELICE/CNPq). Participa, também, do Grupo de Pesquisa "Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas". Integra, desde 2018, o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, da Universidade de São Paulo (USP).

Endereço eletrônico: *giulianabrossi70@gmail.com*

HELOISA JAVORSKI CARNEIRO

Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2005), segunda graduação em Pedagogia (em andamento) pela UniCesumar, especialização em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa e Tradução pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012), especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019), especialização em Práticas da Educação Bilíngue pela Universidade Dom Bosco (2020). Tem experiência como professora e coordenadora acadêmica em instituto de idiomas, como supervisora em programa bilíngue (Educação Infantil e Ensino Fundamental), trabalha como examinadora de expressão oral de Young Learners (YLE) pela Cambridge Assessment English, atua como professora bilíngue (português-inglês) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Endereço eletrônico: *helo2jc@yahoo.co.uk*

JANE LEMOS RAVAGNANI

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas pela UNIFRAN – União das Faculdades Francanas, Franca - SP (1988). Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças, na área de Linguística Aplicada (LA), pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop). Mestranda na área de LA, UNEMAT, Sinop. É professora contratada de língua inglesa (LI) e língua portuguesa para o Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Lucas do Rio Verde, MT. Ministrou a disciplina de Língua Portuguesa e Produção Textual nos cursos de Engenharia Civil e Engenharia de Alimentos da UNEMAT, campus fora de sede de Lucas do Rio Verde, MT. Possui experiência como docente de LI em escolas de idiomas. Ministrou oficinas voltadas a formação dos docentes de LI. Apresentou trabalhos em eventos como: XVII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (Conaell, UNEMAT, Sinop, 2019) e IX ENAED - Congresso Internacional de Educação (UNEMAT, Sinop, 2019). É membro do GEPLIAS/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística).

Endereço eletrônico: *jane.ravagnani@unemat.br*

JÉSSICA MARTINS MARACCINI

Graduou-se em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Possui experiência em ensino de língua italiana e língua inglesa e tradução. É especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças. Atualmente, é professora bilíngue de Inglês em uma rede particular de ensino, que possui Programa de Educação Bilíngue, na cidade de Sinop no Estado de Mato Grosso.

Endereço eletrônico: *martinsjessicaprm@gmail.com*

JOSIVALDO CONSTANTINO DOS SANTOS

Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especialista em Filosofia Contemporânea (PUC/MG), Mestre e Doutor em Educação. É professor de Filosofia e Filosofia da Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop/MT nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras e Bacharelado em Administração. Pesquisador integrante do Núcleo de Estudos Educação e Gestão do Cuidado (UFRGS). Entre outras atividades ligadas à Pesquisa e à Extensão, é poeta de cordel e realiza oficinas de Literatura de Cordel nas escolas com o tema: A Literatura de Cordel como procedimento metodológico em sala de aula. É pesquisador da Literatura de Cordel, autor de livros e artigos sobre esse gênero literário e dentre suas produções poéticas, destacam-se as obras: "Paulo Freire: Vida e Obras em Literatura de Cordel" (2018) pela Ações Literárias Editora; "UNEMAT 40 Anos e outras histórias acadêmicas em Literatura de Cordel" (2020) pela UNEMAT Editora (e-book e 1ª edição impressa), e, 2ª edição pela Ações Literárias Editora.

Endereço eletrônico: *josicultura@unemat.br*

JOZÉLIA JANE CORRENTE TANACA

é formada em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em Pedagogia, pela Faculdade Pitágoras de Londrina. Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Mestre em Educação (UEL). Especialista em Gestão Escolar (UNOPAR-Londrina) e Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Educação de São Luiz. É professora dos anos iniciais em Londrina, atuando na Assessoria Pedagógica e na formação de professores de Línguas Portuguesa e Língua Inglesa de Londrina. Coordena o Projeto Londrina Global - Ensino de Inglês para crianças em escolas municipais. Compõe o quadro de professores de Inglês da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Endereço eletrônico: *jozeliatanaca@gmail.com*

JULIANA FREITAG SCHWEIKART

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela UNEMAT (1999), especialização em Inglês Instrumental pela UFMT (2003), mestrado em Linguística Aplicada pela UNISINOS (2009) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP/IBILCE (2016). É professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas (Língua Inglesa), atuando principalmente nos seguintes temas: ensino

e aprendizagem de línguas, formação de professores, TIC no ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores, Linguística Aplicada a Língua Estrangeira, Língua Estrangeira para Crianças, crenças e Teoria da Atividade.

Endereço eletrônico: *juliana.freitag@unemat.br*

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

Professora adjunta da Universidade Estadual de Londrina. Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas. Mestra (2005) e doutora (2012) em Estudos da Linguagem (UEL). Tem estágio de pós-doutorado em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra UNIGE (2013); na UNB (2018) e na UNEMAT (2019). Possui experiência na área de Linguística Aplicada e especial interesse nas práticas de sala de aula e de formação de professores de línguas estrangeiras em contexto de estágio, de iniciação à docência e formação de professores no âmbito das políticas públicas voltadas à contextos (in)explorados tais como o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a alunos com necessidades educacionais específicas.

Endereço eletrônico: *teacherjuliana@uol.com.br*

LEANDRA INES SEGANFREDO SANTOS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1994), mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005), doutorado em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) pela UNESP (Rio Preto) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). É professora concursada na Universidade do Estado de Mato Grosso. Possui experiência nas áreas de metodologias de ensino de Pedagogia e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, interdisciplinaridade, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e multiletramentos. É líder do GEPLIAS/CNPq (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística). É membro do CEPEL – Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem e do CELIN – Centro de Língua(gens). Professora permanente dos Programas de pós-graduação stricto sensu, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS), na UNEMAT. Coordena o Programa de Mestrado Acadêmico em Letras.

Endereço eletrônico: *leandraines@unemat.br*

LETÍCIA BELTRAME ALVES

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2014), especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais Para Crianças, ofertada pela Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), UNEMAT, *Campus* Universitário de Sinop (2020). É professora na rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, atua no ensino e aprendizagem de língua inglesa com alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Endereço eletrônico: *letycyabeltrame@gmail.com*

LUCIMAR MARIA RAMOS GUTJAHR

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2014). É especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças, pela mesma universidade (2020).

Endereço eletrônico: *lucimrramos@hotmail.com*

MARIANA FURIO DA COSTA

Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (2012), mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2015), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) pela UEL. Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores de língua estrangeira, ensino de língua inglesa, e formação crítica para o ensino de língua estrangeira para crianças, formação crítica de professores e Linguística Aplicada Crítica.

Endereço eletrônico: *dudafurio@gmail.com*

OLANDINA DELLA JUSTINA

Possui Licenciatura Plena em Letras pela Fundação Faculdade Municipal de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-PR, Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização em Língua Inglesa pela PUC/MG, Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Doutorado em Estudos Linguísticos pela UNESP/IBILCE. Atualmente, é professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso na área de Língua Inglesa e atua nas disciplinas de Língua Inglesa, Linguística Aplicada e de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças na graduação de Letras. Na pós-graduação *stricto sensu*, atua como professora e orienta pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado Acadêmico. Foi Coordenadora de Área do PIBID/UNEMAT, Subprojeto de Língua Inglesa. Coordena o Projeto de Extensão LICFOR (Língua Inglesa para Crianças Interface com a Formação Inicial de Professores) e os Projetos de Pesquisa ESTERLINC (Estudos Terminológicos e Linguístico-Culturais de Anglicismos nos Esportes e LICFOR: vivências de ensino e de aprendizagem. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa e Linguística Aplicada. Interessa-se, principalmente, pelos seguintes temas: língua inglesa, ensino-aprendizagem de línguas adicionais, língua inglesa para crianças, formação de professores, identidade, letramentos, (novos)letramentos, multiletramentos e estudos sobre empréstimos linguísticos em uso no cenário brasileiro.

Endereço eletrônico: *olandina.dellajustina@unemat.br*

PRISCILA FERREIRA DE ALÉCIO

Graduada em Letras Português/Inglês, pela Universidade do Estado de Mato Grosso. É Especialista em Ensino de línguas adicionais para crianças pela mesma instituição. Foi Bolsista de Iniciação Científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desenvolvendo pesquisas na Sociolinguística Variacionista, com ênfase no falar sinopense. É membro do Grupo de

Estudos em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS), certificado pelo CNPQ. Atualmente é mestranda em estudos linguísticos pela UNEMAT, como também é bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: Dialetologia Perceptual, Pluridimensional e Ensino de língua para crianças.

Endereço eletrônico: *priscilaalecio@hotmail.com*

PRISCILA VILENA LISBOA

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop. Possui especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (2020). É membro da coordenação da Rede MT Ubuntu.

Endereço eletrônico: *priscilavilena22@gmail.com*

SONAIRA TEIXEIRA

Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2013), especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças (2020) e mestrado em Letras, na linha Estudos Literários pela mesma instituição (2019). É professora na rede estadual de ensino público em Sinop, Mato Grosso.

Endereço eletrônico: *sonairateixeira@hotmail.com.br*

TATIANA CANICEIRO MILEO

Possui graduação em Letras Inglês-Português pela Universidade Federal do Paraná (2016), especialização em Ensino de Inglês para Crianças pela Universidade Estadual de Londrina (2019). É professora na rede privada em escola de idiomas e escolas de educação infantil.

Endereço eletrônico: *taticmileo@gmail.com*

VANESSA BIOLCHI

Especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças, no curso ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras, pela mesma universidade. Foi integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (Subprojeto de Língua Inglesa) no período de 2016 a 2017. Também integrou o Programa de Bolsas de Iniciação Científica no período de 2018/2. Atualmente leciona como professora de língua inglesa na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Médio em escolas do setor privado.

Endereço eletrônico: *vanessa.biolchi@hotmail.com*

VERA LUCIA DE OLIVEIRA PEREIRA BUOSE

Licenciada em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop (2004). Obteve seu título de especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português como Língua Materna (2006) e Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela mesma instituição (2012). Mestre em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres (2016). É professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso e da rede municipal de Sinop, com experiência profissional no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Atua em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e também no Projeto de Arte, Música e Comunicação (EDUCAT), voltado para crianças, adolescentes e jovens estudantes da Educação Básica de Mato Groso.

Endereço eletrônico: *vera-buose@hotmail.com*

VITÓRIA FRANÇA ALBUQUERQUE

possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2018), em que foi bolsista do PIBID e de Iniciação Científica. É especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais para Crianças e mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras pela mesma universidade. Participa do GEPLIAS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística), cadastrado no CNPq. Desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: formação inicial e continuada de professores de línguas, afetividade e emoções no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças.

Endereço eletrônico: *vitória.franca@unemat.br.*