

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

KELLI CRISTINA CARLIN DOS SANTOS

**O LÚDICO E O AFETO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
COM CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PATO BRANCO – PR  
2018

KELLI CRISTINA CARLIN DOS SANTOS

**O LÚDICO E O AFETO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA  
COM CRIANÇAS DE 3 ANOS DE IDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Pato Branco como requisito parcial para obtenção do título de graduação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO – PR  
2018



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



## DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

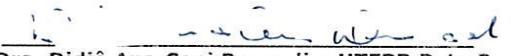
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS

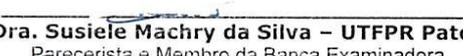
### FOLHA DE APROVAÇÃO

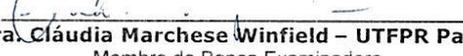
Autor (a): **KELLI CRISTINA CARLIN DOS SANTOS**

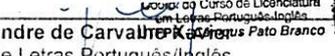
Título: **O lúdico e o afeto no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa com crianças de 3 anos de idade.**

Trabalho de conclusão de curso defendido e APROVADO em 14/06/2018 pela comissão julgadora:

  
Prof.<sup>a</sup> **Dra. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco**  
Orientador(a) e Presidente da Banca

  
Prof.<sup>a</sup> **Dra. Susiele Machry da Silva – UTFPR Pato Branco**  
Parecerista e Membro da Banca Examinadora

  
Prof.<sup>a</sup> **Dra. Cláudia Marchese Winfield – UTFPR Pato Branco**  
Membro da Banca Examinadora

VISTO E DE ACORDO:   
  
Prof. Dr. **Rodrigo Alexandre de Carvalho**  
Coordenador do Curso de Letras Português/Inglês

  
Prof.<sup>a</sup> **Ma. Rosângela Aparecida Marquezi**  
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso  
Portaria n.º 295 de 01/09/2015

**A folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Curso.**



## AGRADECIMENTOS

A Deus por iluminar os meus pensamentos, mantendo-me firme nos meus objetivos e, por colocar pessoas incríveis que contribuíram para que esse projeto pudesse assim se realizar.

Minha sincera gratidão a minha mãe Jocemar, seu cuidado e dedicação me deram forças para seguir. Agradeço pelos “chazinhos” e “lanchinhos”. Obrigada pelos sacrifícios que fez em razão da minha educação. Obrigada mamãe essa conquista é sua também.

À minha doce orientadora, Professora Didiê Ana Ceni Denardi, pela paciência, incentivo, carinho e dedicação. Obrigada por não me dar respostas, mas me indicar caminhos a serem seguidos, por acreditar em mim e contribuir na realização desta pesquisa.

Aos meus alunos que me motivam todos os dias a buscar novidades, que me inspiram e me ensinam muito também; com eles aprendi a dar valor a simplicidade das coisas, seja um abraço, um beijinho, um elogio, do tipo “que linda que você está hoje”, ou “que linda a cor do seu esmalte”. É essa sensibilidade, os pequenos cuidados que iluminam e alegram a minha profissão.

Às minhas diretora e coordenadora que de imediato aceitaram minha solicitação para realizar o projeto de pesquisa em minha própria sala de aula.

A todos os MESTRES que contribuíram durante a graduação que compartilharam seus conhecimentos.

Às queridas Professoras Susiele Marchry da Silva e Cláudia Marchese Winfield que além de muito contribuírem durante a graduação aceitaram meu pedido para compor a banca examinadora deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Às minhas colegas Thaís, Fernanda e Nathalia que me incentivaram durante o projeto, dominaram a arte de me ouvir, aconselhar e apoiar.

*A infância deve ser um tempo de brincadeira, pois é brincando que as crianças têm suas primeiras lições na vida.*  
(Autor desconhecido)

## RESUMO

SANTOS, Kelli Cristina Carlin dos. 2018. O lúdico e o afeto no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa com crianças de 3 anos de idade. 61 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Pato Branco – PR.

Este estudo tem por objetivo investigar a presença do lúdico e do afeto no ensino-aprendizagem de Língua inglesa com crianças de três anos de uma escola privada de Educação Infantil, localizada na cidade de Pato Branco/PR. O estudo baseia-se nos pressupostos da Teoria Sociocultural proposta por Vigotski (2007), comentada e discutida por Oliveira (2003) e se constitui na modalidade pesquisa-ação (GREENWOOD; LEVIN, 2010). Nesse sentido, e procurando seguir o planejamento anual da disciplina Língua Inglesa da referida escola, um projeto de trabalho com foco no ensino de vocabulário sobre as partes do corpo humano foi elaborado e aplicado pela pesquisadora em quatro aulas de Inglês com crianças de três anos da turma Maternal IV. As aulas foram áudio e vídeo gravados e na sequência excertos pertinentes ao tema da pesquisa foram selecionados e transcritos para o estudo. A análise foi desenvolvida à luz dos estudos de Tonelli (2005), Rocha (2007) com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças; Moyles (2002), Cristovão e Gamero (2009), Vigotski (2010) e; Figueira (2010) com relação a ludicidade e afetividade. Os resultados alcançados mostram que a ludicidade e o afeto, acontecem de maneira conjunta, possibilitando muito mais que diversão, ou seja, favorecendo também o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças.

**Palavras-chave:** lúdico, afeto, ensino-aprendizagem, língua inglesa.

## **ABSTRACT**

SANTOS, Kelli Cristina Carlin dos. Ludic and affection in the English teaching-learning with children of three years old. 2018. 61 pages. Monograph (Final Assignment) – Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

This study aims to investigate the presence of ludic and affection in English-language teaching-learning with three years old children, in a kindergarten school, located in the city of Pato Branco/PR. The study is based on the postulates of the Sociocultural Theory proposed by Vigotski (2007), commented and discussed by Oliveira (2003), and constituted research-action modality (GREENWOOD; LEVIN, 2010). This way and attempting to follow the annual plan of the discipline English Language of the referred school, a project of study focused on the teaching of vocabulary about the parts of the human body was elaborated and applied by the researcher in four English classes to children with three years old of the class Maternal IV.. The classes were audio and video recorded and in sequence excerpts pertinent to the theme of the research were selected and transcribed for the study. The analyses were developed according to studies by Tonelli (2005), Rocha (2007) in relation to teaching-learning English Language for children; Moyles (2002), Cristovão and Gamero (2009), Vigotski (2010) and Figueira (2010), in relation the ludic and affection. The results achieved show that the ludic and affection happen together, providing much more than fun, in the other words, also favoring the children's affective, social and cognitive development

**Keywords:** ludic, affection, teaching-learning, English language

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano geral do Projeto Corpo Humano.....	35
Quadro 2: Presença de ludicidade e afetividade no Projeto Corpo Humano .....	51

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FOTOS

Ilustração 1- <i>Monsters</i> .....	36
Foto 1- <i>Face</i> confeccionada pelo aluno .....	38
Foto 2- <i>Make a face</i> .....	38
Foto 3- Brincadeira: <i>Touch your body</i> .....	45
Foto 4- Jogo encontre o correto .....	47

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEI</b>	Centro de Educação Infantil
<b>IFL</b>	Inglês como Inglês como Língua Franca
<b>LEC</b>	Língua estrangeira para crianças
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>SAE</b>	Sistema de apoio ao ensino
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
<b>ZDP</b>	Zona de desenvolvimento proximal



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I TEORIA SOCIOCULTURAL E CONCEITOS BASILARES DA PESQUISA</b> .....	<b>16</b>
1.1 TEORIA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKI .....	16
1.2 ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS .....	21
1.2.1 O lúdico e a afetividade nas aulas de Língua inglesa .....	23
<b>CAPÍTULO II ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>29</b>
2.1 NATUREZA E OBJETIVOS DA PESQUISA .....	29
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES .....	30
2.3 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....	32
<b>CAPÍTULO III LUDICIDADE E AFETIVIDADE NO PROJETO CORPO HUMANO</b> .....	<b>33</b>
3.1 PROJETO CORPO HUMANO .....	33
3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS AULAS DO PROJETO .....	34
<b>CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>49</b>
4.1 A PESQUISA .....	49
4.1.1 Respostas das questões de pesquisa .....	50
4.2 REFLEXÕES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROJETO DE PESQUISA .....	52
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>54</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa vem ganhando espaço a cada dia no mundo. Conforme Salles e Gimenez (2010, p. 26), “A notável expansão do inglês no mundo e seu uso via comunicação internacional nas últimas décadas - especialmente por falantes não-nativos - vêm trazendo novos desafios, preocupações e expectativas”. Em meio a esse cenário é natural que surjam muitas pesquisas sobre o tema, escolas que ofertem o idioma e conseqüentemente professores que buscam especializar-se.

Cientes da importância do conhecimento de Inglês as escolas vêm inserindo o idioma no currículo, cada vez mais cedo. De acordo com Rocha (2007), o idioma já está consolidado nos currículos dos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental da rede privada, como também no setor público, apesar de ser ‘facultativo’<sup>1</sup>, conforme Base Nacional Comum<sup>2</sup>.

O público infantil costuma ser receptivo a todas as novidades, e uma vez que a Língua Inglesa se faz presente cada vez mais no cotidiano das crianças, por meio de vocabulário de historinhas, jogos, brincadeiras, desenhos, por exemplo, é oportuno aproveitar tal aceitação e curiosidade para ensinar às crianças essa nova língua.

Além disso, quando se fala de crianças, é impossível não pensar em brincadeira, diversão, sensibilidade e emoção. Nesse sentido, por que não fazer da ludicidade e da afetividade, ferramentas fundamentais para mediar o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças?

Ao participar de atividades lúdicas nas aulas de Inglês, as crianças tendem a sentir-se mais à vontade, confortáveis, familiarizadas, agindo, portanto, com maior naturalidade em situações formais de ensino de língua inglesa da sala de aula, e, como pressuposto aprendendo a lidar com situações afetivas ocasionadas durante as atividades e interação com seus pares. Por sua vez, a afetividade é representada também pelo carinho, atenção das professoras para com os alunos, e vice-versa, além, é claro, da amizade desenvolvida entre as próprias crianças, o que promove acolhimento e bem-estar. Um ambiente afetivo, possibilita segurança, pois a criança sente-se mais à vontade e age espontaneamente, conseqüentemente pode aprender melhor.

---

<sup>1</sup> ‘Facultativo’ refere-se ao termo usado por Rocha (2007).

<sup>2</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>

Antes de passar para o objetivo desta pesquisa, é importante comentar sobre a trajetória da pesquisadora enquanto docente. A pesquisadora iniciou suas atividades docentes quando frequentava o último ano do Curso de Formação de Docentes, nível Ensino Médio, em 2013. Naquele ano, ela atuou como estagiária da rede municipal no segmento de Educação Infantil. No ano seguinte, iniciou o Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. No mesmo ano, em abril de 2014, começou a trabalhar na rede privada em um Centro de Educação Infantil, como auxiliar na sala de aula e, no final do ano letivo, recebeu a proposta para assumir as aulas de Inglês daquela instituição. A solicitação da direção era que as aulas de Inglês fossem com o planejamento voltado à ludicidade. A princípio a pesquisadora mostrou-se assustada, mas mesmo assim aceitou o desafio. Segundo a mesma “Não foi fácil, foram e são, horas e horas de planejamento, dedicação, buscando adaptar jogos e brincadeiras para o público infantil”.

Infelizmente, a grade curricular do Curso de Letras não dispõe de matérias específicas voltadas ao ensino de Inglês para crianças. No entanto, foram disponibilizados quatro minicursos, os quais, ela participou. O primeiro ocorreu no segundo semestre de 2015 ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Amanda Giachin. O segundo, aconteceu em 2016 ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Didiê Denardi. Em 2017 foram dois, o primeiro ofertado pela professora Dayane Cirino e o segundo pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia Marchese Winfield.

Ademais, durante uma aula da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Inglesa, cuja professora responsável era a Dr<sup>a</sup> Didiê Ana Ceni Denardi, a mestrande Dayane Cirino apresentou parte de sua pesquisa de mestrado, cuja temática centra-se no ensino e aprendizagem de Inglês para crianças de 0 a 5 anos. O impacto desse curso foi tão grande para a pesquisadora que durante o curso decidiu que desenvolveria seu Projeto de Conclusão de Curso nessa temática, o ensino de Língua Inglesa para crianças.

A pesquisadora intencionava focalizar a ludicidade, uma vez que essa é requisito das aulas de Inglês na escola na qual trabalha, e também pela sua experiência na Educação Infantil, o lúdico é bem aceito pelas crianças. Também quis focar a afetividade, pois a criança necessita de muito carinho, atenção, para que se sinta segura e confortável no ambiente escolar e, conseqüentemente, que possa desenvolver-se de forma saudável.

Com relação a escolha do tema explorado na pesquisa, isto é, “Corpo Humano”, a escolha foi devido aos temas/tópico fazer parte do planejamento anual da disciplina Língua Inglesa para o Maternal IV.

A seguir, apresentamos os estudos que influenciaram a realização da presente pesquisa. Figueira (2010) desenvolveu uma pesquisa qualitativa interpretativista de caráter observacional, intitulada *Criança alfabetizada aprendendo Língua Estrangeira*. A mesma foi realizada em uma escola de idiomas, com crianças de sete e oito anos de idade. Seu objetivo foi compreender as reações das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem, por meio de entrevistas, questionários e transcrições das aulas observadas. A pesquisadora concluiu que fatores afetivos influenciam na receptividade ou resistência durante o processo de ensino-aprendizagem. Já Buose e Santos (2017), no trabalho *O uso de Sequência Didática em Práticas de Língua Inglesa com crianças do programa Mais Educação*, apresenta uma pesquisa qualitativa tipo pesquisa-ação realizada por meio de sequência didática (SD) em torno com gênero textual cardápio. Essa pesquisa foi realizada com crianças da rede municipal de Sinop/MT em contra turno, com crianças de oito a dez anos. O objetivo do trabalho da autora foi o de investigar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem de LI por meio de oficina com crianças.

Por fim, a pesquisa que aqui apresentamos difere das pesquisas supra-citadas, uma vez que foi realizada com crianças de três anos de idade, focalizando o lúdico e a afetividade. Esta pesquisa tem a finalidade de contribuir na área do ensino de Inglês para crianças, uma vez que é crescente a oferta do idioma para o público infantil, como também as crianças iniciam seus estudos cada vez mais cedo.

Portanto, esta pesquisa objetivou investigar o papel da ludicidade e afetividade nas aulas de Língua Inglesa com crianças de três anos em uma escola da rede privada de ensino, localizada na cidade de Pato Branco/PR. Teve como objetivos específicos: a) investigar a presença de manifestações de ludicidade e afetividade nas aulas do “Projeto Corpo Humano”; b) Identificar quando e como as manifestações de ludicidade e afetividade ocorreram; c) interpretar a presença/papel das manifestações lúdicas e afetivas no desenvolvimento das crianças. Sendo assim, foram analisadas anotações em diário e excertos significativos provindos de quatro aulas de inglês gravadas e transcritas.

A presente pesquisa está organizada em quatro capítulos, além desta introdução. O primeiro traz uma revisão de literatura de conceitos importantes da

Teoria Sociocultural de Vigotski (2007). O segundo capítulo, descreve os aspectos e procedimentos metodológicos da pesquisa, a começar pela natureza da pesquisa e seus objetivos. Na sequência apresenta o contexto e participantes, fechando com a geração e análise de dados. Por sua vez, o capítulo terceiro apresenta a discussão e análise dos dados realizados à luz dos conceitos e estudos discutidos no capítulo. O quarto capítulo compreende as considerações finais sobre o tema pesquisado. Especificamente, neste capítulo, são retomados os objetivos e a trajetória da pesquisa; são rerepresentadas as questões da pesquisa e suas respectivas respostas. E, por fim, são apresentadas as reflexões oportunizadas pelo estudo e sugestões de possíveis pesquisas futuras.

## CAPÍTULO I

### TEORIA SOCIOCULTURAL E CONCEITOS BASILARES DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre a base teórica que fundamenta esta pesquisa, ou seja a Teoria Sociocultural de Vigotski (2007), bem como de conceitos basilares para este trabalho. Os conceitos são discutidos à luz dos estudos sobre o ensino de Inglês para crianças de Tonelli (2005) e Rocha (2007); a respeito do brincar de Moyles (2002) e Cristovão e Gamero (2009); e a respeito à ludicidade e afetividade de Figueira (2010) e Vigotski (2010). Dessa forma, o capítulo está organizado em duas macro seções: 1.1 Teoria Sociocultural de Vigotski; e 1.2 Ensino aprendizagem de língua inglesa para crianças.

#### 1.1 TEORIA SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKI

A Teoria Sociocultural desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski<sup>3</sup> interessa a várias áreas de conhecimento entre elas a psicologia e a educação, uma vez que buscou juntamente com seus colaboradores, Luria e Leontiev, “reunir, num mesmo modelo explicativo, mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico” (OLIVEIRA, 2010, p.13). Ou seja, os pesquisadores procuraram desvendar as implicações que o meio social produz no desenvolvimento humano. Apesar desses estudos serem do século XIX, suas pesquisas muito contribuem para educação até os dias atuais.

Para Vigotski, é no meio social que ocorre a interação com o outro, a qual é essencial para o desenvolvimento humano. Tal interação ocorre desde o nascimento. O desenvolvimento humano, de acordo com Oliveira (2010, p. 58), “em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento [...]”. Ou seja, a maturação ocorre de forma natural,

---

<sup>3</sup> Segundo Oliveira (2010), Vigotski nasceu em 1868 na cidade Orsha, Bielarus, formou-se em Direito e frequentou aulas de História, Literatura, Psicologia e Filosofia, mais tarde atuou em diversas instituições de ensino. Devido a seu interesse em processos neurológicos estudou também Medicina e em 1926 começa a organizar um laboratório de Psicologia para crianças deficientes. Vigotski morre em 1934 vítima de tuberculose.

como por exemplo a sucção, a capacidade de enxergar, enquanto que a aprendizagem ocorre por meio da troca com o outro, seja com adultos ou com crianças mais experientes.

Com relação ao desenvolvimento cognitivo, a linguagem, apresenta papel fundamental, uma vez que ocorre de maneira progressiva, por meio da interação e propicia a comunicação, assim como explana o excerto a seguir:

Um conjunto de observações correlatas revelou que a rotulação é a função primária da fala nas crianças pequenas. [...] entretanto, a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem. [...] A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas também através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção "natural" é suplantado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Mais tarde, os mecanismos intelectuais relacionados à fala adquirem uma nova função; a percepção verbalizada, na criança, não mais se limita ao ato de rotular. Nesse estágio seguinte do desenvolvimento, a fala adquire uma função sintetizadora, a qual, por sua vez, é instrumental para se atingirem formas mais complexas da percepção cognitiva. (VIGOTSKI, 2007, p. 23)

Conforme a citação acima de Vigotski, a fala tem papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo, há ainda um processo de mediação que permite a evolução da fala, inicialmente ocorre uma maneira menos complexa de comunicabilidade, antes de aprender a falar a criança, utiliza-se de outros recursos. O bebê, não detém o domínio da fala, mas dispõe de outros meios como por exemplo “[...] sons, gestos, expressões” (OLIVEIRA, 2010, p. 45), para comunicar-se. Aos poucos a criança vai deixando de usar os gestos e passa a descrevê-los por meio da fala e tende a aprimorar sua capacidade de aos poucos ir sintetizando-a.

A mediação é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 2010, p. 28). A autora apresenta um exemplo para clarificar o entendimento do termo:

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente, ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar sua mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão está mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode queimar-se, a relação está mediada pela intervenção dessa pessoa. (OLIVEIRA, 2010, p. 28)

Para Vigotski (2007), existem dois tipos de mediadores, os instrumentos e os signos. Por instrumento entende-se o elemento que media o trabalho e o objeto de

trabalho, são elementos externos ao indivíduo, facilitadores do trabalho humano, “O machado, por exemplo, corta mais e melhor do que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo” (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Então, instrumentos têm como propósito auxiliar a relação homem/mundo.

Já os signos são elementos mediadores que representam algo e objetivam auxiliar o armazenamento de informações, são representações de algo real, permitem que projetemos elementos mentalmente. Vejamos uma definição:

Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra *mesa*, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três; o desenho de uma cartola na porta do sanitário é um signo que indica ‘aqui é o sanitário masculino’ [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 31, grifos do autor).

Tanto os instrumentos quanto os signos e a mediação são aprendidos, passados, criados e modificados graças as relações sociais. Para que haja disseminação desses elementos, é possível que seja por meio da troca de experiências, imitação, observação, linguagem e principalmente interação. A respeito da imitação: “Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para desenvolvimento intelectual” (VIGOTSKI, 2007, p. 162).

Além de dedicar-se para compreender o desenvolvimento humano, Vigotski (2007) também apresenta uma teoria acerca dos processos de aprendizado. O autor defende que as crianças já chegam à escola com conhecimentos prévios, ou também chamados não sistematizados, dependentes do meio social no qual estão inseridas. A diferença é que o aprendizado escolar produz algo novo, de fundamentos científicos, que vem a somar o que já conhecem. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre na relação com o outro e a sociedade tem papel primordial no desenvolvimento humano. Enquanto professor, deve-se ter em mente que cada aluno é singular, possui conhecimentos diferentes, oriundos também de suas vivências particulares, além disso cada criança aprende no seu tempo, e o professor precisa considerar e respeitar as particularidades de cada um de seus alunos.

Para auxiliar nesse processo de reconhecimento do aluno, podemos utilizar Vigotski (2007), que postula três níveis de desenvolvimento: O nível “[...] de

desenvolvimento real de uma criança define funções<sup>4</sup> que já amadureceram [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Ou seja, compreende as atividades que a criança/aluno consegue realizar de forma independente, sem auxílio.

O outro nível refere-se à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

Por fim, temos o “[...] *nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes*” (VIGOTSKI, 2007, p. 97, grifos do autor), portanto, compreende aquilo que a criança faz com o auxílio, assistência de outrem.

Para que possamos compreender melhor esses níveis, vejamos o seguinte exemplo, encontrado no livro *A formação social da mente*, Vigotski (2007), feito com duas crianças com: “[...] dez anos cronológicos e oito anos em termos de desenvolvimento mental. “Será que eu poderia dizer que elas têm a mesma idade mental?” (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos *a zona de desenvolvimento proximal. Ela 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.* (VIGOTSKI, 2007, p. 97, grifos do autor)

Assim, percebemos que cada pessoa apresenta níveis de desenvolvimento variados, específicos, e conseqüentemente aprendem de maneiras distintas, umas precisam de mais orientação que outras.

---

<sup>4</sup> Trata-se de funções ou processos psicológicos superiores, ou seja, aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). A autora também apresenta exemplos de atividades psicológicas superiores: a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar situações que não foram vivenciadas, planejar ações antecipadamente, ações intencionais, previamente planejadas são consideradas ações superiores porque são mais relevantes que as reflexivas (sucção) e automatizadas (movimento da cabeça em direção a um som repentino).

Ainda com relação à aprendizagem na escola, é importante observar não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também possíveis mudanças de comportamento a nível emocional para garantir um bom desempenho. De acordo com Oliveira (2003, p. 28), “[...] a linguagem ocupa papel de destaque como instrumento para a constituição do campo da afetividade. Dispor de palavras para dar nome às emoções nos permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las, compartilhá-las com os outros”. Como vimos a linguagem é um processo constante, a criança está aprendendo a utilizar a fala, ou seja, nem sempre saberá como expor suas ideias e demonstrar seus sentimentos com palavras, muitas vezes vai utilizar-se do choro, riso, agressividade ou afetividade para comunicar-se.

A respeito das emoções Vigotski (2010, p. 143), afirma que “As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”. Ou seja, as emoções influenciam o aprendizado. A brincadeira pode ser uma boa aliada no processo de ensino-aprendizagem uma vez provoca diversos sentimentos, nas palavras de Vigotski 2010, (p. 147) “A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final”. Durante a brincadeira a criança age espontaneamente, além de divertir-se, aprende. As brincadeiras podem ser carregadas de sentimentos, positivos e negativos, oferece oportunidades de ganhar, perder e compartilhar e compreender sensações, essas que devem ser praticadas desde cedo. Além disso, a brincadeira estimula o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (memorização, imaginação, planejar ações antecipadamente), como podemos confirmar no seguinte trecho:

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 122)

Ao professor cabe conhecer, sondar seus alunos, e propiciar situações que exijam esforço e dedicação para serem solucionadas, aos poucos o grau de dificuldade deve aumentar. Em termos específicos, é necessário identificar o conhecimento prévio do aluno, ou seja, o conhecimento real, objetivar o conhecimento

potencial, onde deseja que o aluno chegue, para então planejar as aulas, o processo também chamado de ZDP, ao professor, portanto, cabe a função de mediar esse processo. É importante também que o docente possibilite auxílio e diferentes pistas, pois, cada criança aprende, de forma diferente, dessa forma atividades que envolvam a ludicidade são boas aliadas uma vez que despertam sentimentos e emoções.

## 1.2 ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Atualmente, aprender Inglês objetiva muito mais que a comunicação internacional, uma vez que, diariamente, somos bombardeados por expressões inglesas e pelo acesso à língua em questão, como exemplificam as autoras, Salles e Gimenez (2010): nomes de lojas, produtos, propagandas, camisetas, músicas, internet, o movimento das pessoas ao redor do mundo, o baixo custo da tecnologia, a globalização, a expansão da TV a cabo e por assinatura.

Por outro lado, a disseminação do idioma, contribui para as diferenças de classes sociais, conforme as autoras.

As classes mais favorecidas, que normalmente possuem maior acesso à Língua Inglesa, são os únicos beneficiados, pois acabam por conseguir os melhores empregos e usam a língua como distintivo da camada popular. [...] Nota-se isso claramente na grande quantidade de pré-escolas que oferecem a Língua Inglesa desde os três anos de idade. (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 29-30).

Em outras palavras, pessoas de classes mais abastadas têm mais probabilidade de ter acesso ao idioma. Existem vários recursos para aprender uma língua, no entanto o saber sistematizado e de qualidade custa caro, a começar pela oferta escolar. De acordo com Cristovão e Gamero (2009), a maioria das escolas particulares oferta facultativamente o ensino de Língua Inglesa desde a Educação Infantil, enquanto que no ensino público a oferta ocorre “[...]em algumas escolas municipais do país por iniciativas isoladas” (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009, p. 230). Isto é, se tratando do setor público, são apenas algumas, escolas que ofertam o idioma. Tal fator é visto como exclusão das classes menos privilegiadas pelas autoras.

Mas afinal, o que dizem as leis a respeito da inclusão do idioma no currículo? De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte,

Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa” (BRASIL, 2017, p. 61). Ou seja, o ensino de Inglês é obrigatório no currículo somente a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, que está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - BRASIL, 2017, p. 21), como podemos observar em seu capítulo II, da Educação Básica, Seção I “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa”. Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras Modernas (BRASIL, 1998) sugerem que o foco de ensino de Inglês na escola regular seja na leitura, perpetuando assim o acesso limitado à Língua Inglesa;

Outra questão importante a ressaltar com relação ao ensino-aprendizagem de inglês diz respeito às diversas nomenclaturas que a língua recebe: Inglês como língua estrangeira, Inglês como segunda língua, Inglês como língua franca, como visto, Inglês como língua estrangeira é uma delas, no entanto Salles e Gimenez (2010) defendem o uso da terminologia Inglês como Língua Franca (IFL). Vejamos a diferença:

No conceito de língua estrangeira, o falante nativo é visto como o modelo ideal a ser seguido; há o privilégio do ensino da cultura dos países que falam o inglês como língua materna e o ensino de gramática e pronúncia são os focos principais. No entanto, outros fatores da vida moderna exigem novas habilidades e conhecimentos. A globalização econômica trouxe a necessidade de uma língua global comum que pudesse facilitar o contato entre os vários falantes de diferentes línguas maternas. (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 27).

Dessa forma, o termo língua estrangeira promove a ideia de algo que vem de fora, e, portanto, não nos pertence, e por sua vez, o termo ILF “[...] traz outros pressupostos para o ensino: a inteligibilidade é o fator crucial e o falante mantém sua identidade nacional em termos de pronúncia sem ser visto como falta de conhecimento” (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 27). Em outras palavras, o falante não nativo, não necessariamente precisa falar como um nativo, uma vez que sabemos da variedade de pronúncias existentes no Brasil e no mundo.

Ao falarmos de ensino de Língua Inglesa neste trabalho nos pautamos na perspectiva sócio-histórico-cultural, conforme anteriormente comentado. Para Liberalli (2009, p.10) “Alunos constituem-se como participantes da interação, parceiros na zona de construção. Já o professor atua como mediador e par mais experiente no conteúdo focado”.

Cristovão e Gamero (2009) corroboram com essa premissa voltada ao ensino de LI, como a seguir.

Ao falarmos de ensino de LI, partimos do conceito de linguagem como determinante para as ações e interações humanas. Entendemos a língua como sócio-histórica, culturalmente desenvolvida e constitutiva de nossa identidade em constante transformação. (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009, p. 231)

Em se tratando de crianças, as autoras acreditam que, é na brincadeira que a aprendizagem ocorre de forma natural, pois a atividade propicia o desenvolvimento espontaneamente, “O agir com a linguagem na educação infantil é um agir voltado para o lúdico – a brincadeira, o jogo, a vivência social de experiências, que promovem a aprendizagem” (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009, p. 242). Agir durante jogos e brincadeiras, é participar, compreender a dinâmica da atividade, interagir com seus pares.

Também Tonelli (2005) assegura que no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, as crianças devem ser orientadas por meio de atividades que lhes sejam significativas.

Partindo das concepções vygotskianas sobre o processo de aprendizagem nas crianças, defrontamo-nos com alguns aspectos que merecem ser contemplados: o ensino deve ser significativo para que elas possam apropriar-se do que é explorado, e, ao mesmo tempo, transpor para a sala de aula suas experiências e conceitos já dominados. (TONELLI, 2005, p. 281)

A autora também afirma que uma forma para que isso aconteça é por meio de material concreto que é visível para as crianças no ambiente físico (figuras, desenhos, outros).

Em suma, verifica-se o constante crescimento pela busca e oferta do ensino de Inglês para crianças, e o quão importante são as atividades lúdicas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

### 1.2.1 O lúdico e a afetividade nas aulas de Língua Inglesa

O lúdico e a afetividade são essenciais no ensino de Língua Inglesa uma vez que criança precisa sim aprender, mas além disso, precisa curtir sua infância, brincar; explorar; imaginar; criar; interagir e expressar. Além disso é importante pensar que

cada criança é única, sua personalidade também está em desenvolvimento, portanto é primordial dar atenção a seus sentimentos.

De acordo com Santos (1998, p. 9, grifo do autor) “A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos” Moyles (2002) no livro “*Só brincar?* Também discute o tema e afirma que a grande maioria dos professores das séries iniciais, defendem que o brincar é valioso, mas “[...] lamentam o fato de que os pais não parecem valorizar as atividades recreativas no currículo. [...]. Eles não deveriam ser capazes de ver por si mesmos que o brincar na escola tem mais rigor e é academicamente orientado?” (MOYLES, 2002, p. 26). Nesse sentido, é importante que o professor não só defenda o brincar, mas também o inclua em suas aulas com propósitos e objetivos, buscando observar o progresso de seus alunos durante as atividades lúdicas. O autor apresenta dois tipos de brincar

[...] o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. [...] as crianças precisam ter a oportunidade de experimentar, explorar e investigar os materiais por si mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente depois desta primeira exploração é que os adultos deverão usar o material em uma situação dirigida (MOYLES, 2002, p. 29).

Dito de outra forma, através do brincar livre, a criança pode experimentar, imaginar como usar o brinquedo o que fazer com ele. Já no segundo momento, deve ocorrer o brincar dirigido. Nele há uma nova dimensão: utilizar o jogo de forma similar a que havia imaginado ou de uma forma completamente nova. Ainda se houver um contato subsequente, possivelmente, a criança pode explorar outras formas e assim enriquecendo a aprendizagem. Moyles (2002, p. 28) sugere que “[...] o processo é na verdade cíclico, estendendo-se em um espiral”. Baquero (1998, apud Rocha 2007, p. 303) segue uma linha de pensamento similar:

É necessário que a brincadeira cumpra duas funções essenciais atribuídas a ela no desenvolvimento da criança. A primeira é o seu papel de exercitar, no campo imaginário, a capacidade da criança de planejar, imaginar e representar papéis do cotidiano. Sua outra função é a de explorar o caráter social do jogo, ou seja, a de promover a adequação da criança às regras sociais e culturais constitutivas dessa prática social.

O brincar, então, fornece muitas possibilidades para que o professor possa observar no desenvolvimento de seus alunos, desde o momento que a criança explora

um objeto como o brinquedo (MOYLES, 2002). Ainda a respeito do brincar, Kishimoto (2010, p.1) declara que: “Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. [...] relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. Por sua vez as regras apresentam papel essencial no desenvolvimento da criança, uma vez que o mundo real é permeado por elas, aprender a respeitá-las é uma prática no desenvolvimento das crianças que ocorre durante o brincar, mas que é importante tanto na infância quanto na idade adulta. Como visto, o brincar também envolve a linguagem verbal, o gesto, o desenho, dentre outros instrumentos, conforme descrito a seguir,

Não se pode pensar que a criança utiliza apenas a linguagem verbal para se comunicar. A criança tem “cem linguagens”: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação e a música, todas são linguagens, que oferecem oportunidades para expressão lúdica. (KISHIMOTO, 2010. p. 5)

Ou seja, o brincar envolve muito mais que pura diversão, está intimamente ligado ao aprendizado, e, já que o brincar é positivo para o desenvolvimento, vejamos como integrá-lo às aulas de Inglês para crianças.

Aprender um novo idioma, ainda na infância, é viável e muito interessante, isso porque nessa fase há muita curiosidade “sendo este um grande fator de motivação, que é essencial ao aprendizado” (MARTINS, 2015, não paginado). Além disso, as crianças estão cada vez mais expostas ao inglês, conforme transcrito a seguir,

A Língua Inglesa para crianças é uma realidade de muitas cidades brasileiras. Com o avanço das novas tecnologias é comum ver crianças fazendo uso de muitas palavras e expressões nessa língua, pois elas estão nas faixadas de comércio, em aparelhos eletrônicos, em jogos na internet, nos aparelhos celulares e em tantos outros lugares. (BUOSE; SANTOS, 2017, p. 95)

Então, para que os alunos sejam participativos e a aula seja prazerosa, nas aulas de Língua Inglesa, como é o caso de nossa pesquisa, o professor deve ser muito dinâmico e criativo, tanto no planejamento quanto na execução das aulas, e ainda buscar motivar, mediar. Confirmando essa premissa, Buose e Santos (2017, p. 98) defendem que as crianças “[...] precisam de um olhar atento do professor que deve atuar como mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem, como um encorajador, de forma a motivá-las diante das atividades propostas”. Todavia, em se tratando do público infantil é importante considerar que por mais interessante que possa ser o direcionamento da atividade, as crianças “[...] tendem a cansar facilmente,

perdendo, conseqüentemente o interesse e a atenção, rapidamente” (ROCHA, 2007, p. 283). Em outras palavras, o aprendizado formal, dirigido não se adequa as particularidades desse público, uma vez que o foco de atenção é relativamente curto; é raro ver uma criança, ou no caso da sala de aula, várias crianças, sentadas em silêncio ouvindo o professor por muito tempo.

Com o objetivo de atrair o público infantil, podemos contar com o lúdico nas aulas de Língua Inglesa, uma vez que “[...] proporciona um ambiente leve, grandioso e doce. E se o ensino de Inglês for por meio de atividades lúdicas irá proporcionar o prazer em aprender outra língua” (FIGUEIRA, 2010, p. 119). Além de aderir ao currículo, as atividades devem atender os diferentes níveis de aprendizagem: enativo, icônico e simbólico, conforme sugerido no excerto abaixo,

Fazendo nossas as palavras de Williams & Burden (1997), ressaltamos que, ao relacionarmos esses níveis ao processo de ensino-aprendizagem de LEC. O modo enativo, a importância do uso de dramatizações, de técnicas de *TPR* (*total-physical-response* ou resposta-física-total, em português) e da manipulação de objetos concretos, nas aulas de línguas para crianças. Da mesma forma, o modo icônico implica o uso de imagens, de figuras e de palavras em cores, por exemplo, enquanto o modo simbólico manifesta-se no curso da aprendizagem do aluno, na medida em que este usa a LE para expressar idéias em um contexto específico ou, ainda, faz uso de sua LM como mediadora para a aprendizagem da língua-alvo. (ROCHA, 2007, p. 289, grifos da autora).

Por sua vez, Selbach e Sarmento (2017, p. 283) apontam práticas educacionais e benefícios que as músicas possibilitam, “[...] músicas, frases feitas, poemas, diálogos, expandem a consciência linguística do aluno”, que possibilitam a prática da pronúncia, tonicidade, ritmo e entonação. Ademais, de acordo com Rocha (2007), trabalhar com atividades variadas é importante por inúmeros fatores, o foco de atenção das crianças é curto, o público é exigente, cada criança aprende a seu modo e têm preferências, uns são mais ativos, outros mais silenciosos, dessa forma mais alunos podem sentir-se atraídos e assim podem aprender a língua alvo efetivamente.

Figueira (2010) relata, a partir de sua pesquisa acerca do envolvimento das crianças, com idade entre oito e dez anos, nas aulas de inglês de uma rede particular no Centro-Oeste, suas constatações após observar aulas e aplicar questionários aos próprios alunos. Uma das perguntas era a respeito do que apreciavam na sala de aula. “As atividades lúdicas foram citadas por todas as crianças” (FIGUEIRA, 2010, p. 101). A pergunta oposta também foi feita, o que não gostavam, as respostas foram diversas: “A9 e A8 não gostavam de dramatizar diálogos e decorar léxicos, alguns alunos

reclamavam do material utilizado [...] A6 e A3 não gostavam das críticas dos colegas; [...] A6 não gostava dos exercícios de repetição individual” (FIGUEIRA, 2010, p. 112). Para a autora as respostas mostram as diferenças individuais, que devem ser consideradas para o sucesso da aprendizagem. Outra acepção muito importante retrata que um dos alunos, “[...] só se sente seguro para fazer sua produção oral quando repete em coro, quando não se sente em perigo de expor-se para os colegas. Assim acaba deixando de participar de situações de aprendizagem por falta de autoconfiança” (FIGUEIRA, 2010, p. 112).

Para que haja autoconfiança a criança precisa sentir-se segura, acolhida não só pelos colegas como também pelos professores e comunidade escolar com quem deve interagir. Nesse sentido, as atividades lúdicas podem promover bem-estar, aproximação, acolhimento, uma vez que conforme Martins (2015), a afetividade é uma das dimensões da personalidade humana e sendo assim, é um aspecto que merece ser observado no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças. Ademais, a afetividade refere-se a um “Conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e sentimentos”. (HOUAISS, 2001, p. 102)

Com relação a emoções, Vigotski (2010, p. 143) acrescenta que “As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”. Desta forma estar atento ao comportamento das crianças é imprescindível para seu desenvolvimento integral, conforme nos diz Oliveira (2003)

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e a também sentir. [...] Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda existência. (OLIVEIRA, 2003, p. 23)

Também para Rossini (2001, p. 17), “Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso prazeroso”. Ou seja, é importante conhecer os alunos, ter a sensibilidade de verificar mudanças comportamentais, assim como destaca Rossini, “lembrando que, quando recebemos uma criança à porta da sala de aula, além da mochila com o material, ela traz todas as impressões que vivenciou [...]” (ROSSINI, 2001, p. 17). Isto é, para o bom desempenho não só escolar, mas emocional, é preciso

estar atento a possíveis mudanças de conduta das crianças que, se não percebidas, podem prejudicar seu desenvolvimento.

O espaço escolar, é um espaço social de interação, conviver em grupo não é tão simples, mas é essencial. Para Capelatto (2000, p. 14), “Os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender”. Portanto, as crianças necessitam de atenção e carinho especial, e até individualizado. É comum que o professor tenha que pausar a aula diversas vezes para, ajudar a criança a resolver um conflito com o colega, e até dar aquele “beijinho”, milagroso que tudo cura, em um “dodói”, que, algumas vezes, apenas trata-se de uma necessidade de atenção exclusiva e imediata.

Por outro lado, ser afetivo com os alunos não significa deixar que façam tudo que bem entendem; trabalhar a afetividade é também ensinar limites. Nesse sentido, o papel do educador é primordial, uma vez que é “[...] através da vivência de uma afetividade (oferecendo amor, porém impondo limites para os impulsos que contrariam as necessidades do grupo), a oportunidade de o sujeito aprender a cuidar de si e do meio em que vive” (CAPELATTO, 2000, p. 12). O autor ainda nos diz que aprender a conviver e resolver situações afetivas facilita o relacionamento e as vivências dentro e fora da sala de aula. Embora as crianças sejam muito pequenas para controlar seus sentimentos, é desde cedo que devem ser trabalhadas, afinal muitas vezes nem adultos conseguem controlá-los.

Em suma, podemos ressaltar mais uma vez a importância da brincadeira e do afeto a partir da seguinte citação

A brincadeira, que referimos como melhor mecanismo educativo do instinto, é a o mesmo tempo a melhor forma de organização do comportamento emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e seu objetivo final. Assim a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas. (VIGOTSKI, 2010, p. 147).

Diante do exposto, salientamos a importância que tem a ludicidade de favorecer o desenvolvimento dos alunos de maneira espontânea e divertida. Também expomos que a afetividade está ligada aos sentimentos, emoções ocasionadas por meio da interação com o outro. Sobretudo, realçamos que o lúdico (brincadeira) envolve a afetividade, uma vez que por meio dela sentimentos, emoções são despertados

possibilitando, por fim, o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Desta forma a ludicidade e afetividade só tem a somar no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

## CAPÍTULO II

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é apresentar os aspectos e procedimentos metodológicos que guiaram esta pesquisa. Dessa forma o capítulo está organizado em três seções a saber: 2.1 Natureza da pesquisa e objetivos; 2.2 Contexto da pesquisa e participantes e 2.3 Geração e análise dos dados.

#### 2.1 NATUREZA DA PESQUISA E OBJETIVOS

A abordagem da presente pesquisa encaixa-se na área qualitativa “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.11). Ademais, segundo os autores os dados da pesquisa devem ser descritivos, quanto aos dados, todos devem ser considerados importantes. O propósito do pesquisador é verificar nas interações cotidianas como ocorrem os problemas e a análise tende a ser indutiva.

Uma pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, dentre elas a pesquisa ação, definida como,

[...] uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições são levadas a sério. Os significados construídos no processo de investigação conduzem à ação social, ou ainda essas reflexões sobre a ação levam à construção de novos significados. (GREENWOOD; LEVIN, 2010, p. 102)

Desta forma, na presente pesquisa a autora foi a campo, pesquisou teorias, planejou e executou quatro aulas, descreveu os dados, analisou e refletiu sobre eles com base na teoria estudada a fim de atestá-la na prática, mediante interações ocorridas com participantes durante as aulas do projeto.

O objetivo geral desta pesquisa-ação foi o de investigar o papel da ludicidade e afetividade nas aulas de Língua Inglesa com crianças de três anos em uma escola da rede privada de ensino, localizada na cidade de Pato Branco/PR. E, os objetivos específicos foram a) investigar a presença de manifestações de ludicidade e afetividade nas aulas do “Projeto Corpo Humano”; b) Identificar quando e como as manifestações de ludicidade e afetividade ocorreram; c) interpretar a presença/papel

das manifestações lúdicas e afetivas no desenvolvimento das crianças. Tais objetivos foram traduzidos nas seguintes questões de pesquisa: a) houve manifestações de ludicidade e afetividade nas aulas do “Projeto Corpo Humano”? b) se sim, quando, como ocorreram?; c) de que maneira as manifestações lúdicas e afetivas podem ser interpretadas com relação ao desenvolvimento das crianças?

## 2.2 CONTEXTO DA PESQUISA E PARTICIPANTES

A pesquisa-ação que se deu por meio do Projeto de trabalho “Corpo Humano” foi realizada em uma escola particular de Educação Infantil, que recebe alunos de 0 a 6 anos de idade, situada em Pato Branco, região Sudoeste do Paraná. A referida instituição conta atualmente com 173 alunos, distribuídos entre 12 turmas de Educação Infantil. Quanto à disposição das equipes de gestão e pedagógica, as mesmas constituem-se de: uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, duas secretárias, três cozinheiras, 34 professoras contabilizando regentes e auxiliares; conta ainda com professoras que lecionam as atividades extras (Música, Educação Física e Inglês), equipe multidisciplinar composta por enfermeira, nutricionista e psicóloga.

A escola de período integral e recebe alunos das 7:00 horas às 19:00 horas. Durante o período matutino são realizadas atividades variadas, contação de histórias, brincadeiras, pinturas, filmes, etc. Já no horário vespertino ocorrem as atividades pedagógicas, com planejamentos feito pelas professoras e revisados pela equipe pedagógica. Nesse período, as crianças participam de aulas de Educação Física, Musicalização e Inglês.

A escola segue o método construtivista, que de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) vem estabelecer uma nova relação entre quem aprende e quem ensina. Assim, a referida escola é um lugar onde a criança é estimulada a construir seu próprio conhecimento, deverá organizar seus espaços de tal forma que contribua, facilite e promova a constituição do grupo. A instituição tem como lema ‘Priorizamos o cuidado enquanto educamos brincando’, ou seja, a aprendizagem deve estar atrelada a brincadeiras. No que se refere ao material didático, a escola conta como apoio de apostilas do Sistema de apoio ao Ensino (SAE) digital, e, também com a Escola da Inteligência, um programa com o método Augusto Cury, adotado no presente ano que prioriza a educação das emoções.

Vale ressaltar que as aulas de Inglês nesta escola são oferecidas a partir do Maternal III (crianças que completam três anos no presente ano) e acontecem uma vez por semana com duração de 45 minutos. A escola não dispõe de material didático de Inglês, desta forma, os planejamentos são elaborados pela professora, que é livre para escolher os conteúdos como (cores, animais, alimentos, partes do corpo, cumprimentos, entre outros).

A pesquisa aqui relatada foi desenvolvida com a turma de alunos do maternal IV e o conteúdo temático escolhido para isso foi o corpo humano<sup>5</sup>, uma vez que era um dos conteúdos presentes no planejamento das semanas nas quais o projeto foi aplicado. Os planejamentos acontecem semanalmente e são apresentados à coordenação, uma exigência da escola é que as aulas sejam dinâmicas e lúdicas, conforme podemos observar no excerto do PPP da escola de 2016 “Desenvolver integralmente a criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade de maneira lúdica e prazerosa, onde o cuidar e o brincar estejam atrelados ao processo de ensino”. Por conta da idade dos alunos, as aulas priorizam o *listening* e *speaking*, e compõem-se de canções, brincadeiras, interações, imagens, mímicas, manipulação de objetos concretos, etc.

Com relação aos participantes, temos na pesquisa a professora e pesquisadora deste trabalho e treze alunos. A professora de Inglês trabalha na referida instituição há quatro anos e há três anos ministra as aulas de Inglês. Os participantes focais foram alunos do maternal IV, cuja turma é constituída por treze alunos, sendo cinco meninos (Matias, Renan, Miguel, Marcos e Lucas) e oito meninas (Nathalia, Gracieli, Andressa, Bruna, Fernanda, Verena, Valentia e Thais<sup>6</sup>) com três anos de idade. Dos treze alunos que compõem a turminha, dez já frequentavam a escola no ano anterior e tiveram aulas de Inglês, um deles é autista. Dos alunos novos, dois vieram de escolas que também ofertavam aulas de Inglês e um não havia mantido contato formal com a Língua Inglesa. A turma em questão é muito participativa e demonstra gostar muito das aulas, além disso são muito afetuosos, sempre recebem a professora com abraços e beijinhos.

---

<sup>5</sup> O planejamento do projeto encontra-se no anexo 2.

<sup>6</sup> Os nomes das crianças são fictícios de forma a preservar as suas identidades.

A cada início de aula a professora propõe a atividade de *warm up*, que se constitui de uma espécie de aquecimento a fim de retomar os conteúdos da aula anterior e só então dar segmento à aula.

A familiaridade das crianças com o idioma ocorre por intermédio das aulas, incentivo dos pais, acesso as mídias digitais, principalmente por canções e vídeos, e isso apresenta um saldo muito positivo, porque apesar de a aula ocorrer apenas uma vez por semana, as crianças continuam tendo contato com o idioma fora da escola. Essa parceria escola/alunos/família é muito importante e positiva para o desenvolvimento dos alunos.

### 2.3 GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram gerados durante aulas de Inglês aplicadas na turma de maternal IV, com crianças de três anos de idade por meio de gravações de aulas em áudio e vídeo, bem como por anotações em diário, pela professora de Inglês e autora deste trabalho. O projeto executado foi dividido em quatro aulas<sup>7</sup>. Dentre os conteúdos curriculares do maternal IV, escolhemos a temática do corpo humano para a pesquisa, por estar presente no planejamento da professora. A docente tem o hábito de registrar o conteúdo programático e reflexões sobre sua prática pedagógica em um diário, ao término de cada aula de inglês ministrada para as crianças da já referida escola. Os registros dos diários foram lidos em profundidade. Na sequência aspectos dos vídeos das aulas dois, três e quatro foram selecionados e transcritos para levantamento de temas e subtemas. Os temas foram analisados à luz dos pressupostos teóricos estudados e discutidos na Fundamentação Teórica apresentados no capítulo I deste trabalho, tendo em vista o propósito de investigar o papel da ludicidade e afetividade nas aulas de Língua Inglesa com crianças de três anos.

---

<sup>7</sup> O Planejamento das aulas do referido projeto se encontra no Anexo 2.

## CAPÍTULO III

### LUDICIDADE E AFETIVIDADE NO “PROJETO CORPO HUMANO”

Este capítulo tem por objetivo apresentar a análise e discussão dos dados gerados para a pesquisa por meio das aulas do “Projeto Corpo Humano”. Os dados são analisados à luz dos estudos e conceitos discutidos no Capítulo I deste trabalho, levando em conta que esta análise busca investigar o papel da ludicidade e afetividade nas aulas de Língua Inglesa com crianças de três anos. O capítulo está organizado em duas seções. 3.1 “Projeto Corpo Humano”; e 3.2 Análise e discussão do Projeto.

#### 3.1 PROJETO CORPO HUMANO

O “Projeto Corpo Humano”, ocorreu no mês de abril de 2018, em uma escola da rede privada, segmento de Educação Infantil, a mesma está localizada na cidade de Pato Branco/PR.

O tema escolhido para o projeto foi o corpo humano, a fim de explorar o vocabulário referente às partes do corpo, objetivando que os alunos conseguissem pronunciá-las e reconhecê-las por meio de atividades lúdicas e interativas. Ademais, esse tema corresponde aos temas presentes no planejamento de aulas da professora e dessa forma justifica a escolha da temática da pesquisa aqui relatada.

O projeto<sup>8</sup> foi desenvolvido em quatro aulas com a turma do maternal IV, composta por treze alunos de três anos de idade. As aulas foram áudio e vídeo gravados, também foram registrados acontecimentos e reflexões em diário após o término de cada aula. Por fim, excertos pertinentes foram transcritos, com o objetivo de examinar as manifestações de ludicidade e afetividade ocorridas durante as aulas.

O Quadro 1, a seguir, procura sintetizar os procedimentos metodológicos e objetivos do Projeto em tela.

---

<sup>8</sup> O planejamento do projeto encontra-se no anexo 2.

**QUADRO 1:** Plano geral do “Projeto Corpo Humano”

	<b>Conteúdo</b>	<b>Procedimentos metodológicos</b>	<b>Objetivos</b>
Aula 1 03/04/2018 15:15- 16:00	Partes do rosto humano.	- Canção: <i>Easter bunny</i> . - <i>Warm up: Monsters</i> . - Jogo online: <i>Make a face</i> .	Retomar vocabulário referente às partes do rosto humano.
Aula 2 09/04/2018 Horário: 15:15 às 16:00	Partes do corpo humano.	- Canção: <i>Good afternoon my dear teacher</i> . - Apresentação: A professora irá pronunciar e sinalizar as partes do corpo, e os alunos deverão fazer o mesmo. - Canção: <i>Head and shoulders</i> . - Brincadeira: <i>What's missing</i> (com auxílio de figuras).	Apresentar vocabulário novo referente às partes do corpo humano.
Aula 3 17/04/2018 Horário: 15:15 às 16:00	Partes do corpo humano.	- Canção: <i>Hello, Hello</i> . - Apresentação de cartaz sobre o corpo humano, em seguida os alunos deverão repetir o vocabulário. - Brincadeira: <i>Touch your hair, touch your toes, touch the ball...</i> - Canção <i>Head and Shoulders</i>	Reforçar o vocabulário referente as partes do corpo humano.
Aula 4 24/04/2018 Horário: 15:15 às 16:00	Partes do corpo humano.	- Canção: <i>What's the weather</i> - Vídeo e canto: <i>Head, shoulders, knees and toes</i> . - Atividade: <i>Do you have a nose/ear? Show me...</i> - Atividade: Encontre o correto, os alunos receberão figuras do corpo humano, que serão dispostas na mesa. As crianças deveriam encontrar a figura do corpo que a professora solicitasse em Inglês.	Consolidar e avaliar o conhecimento referente as principais partes do corpo humano.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Mesmo que o foco do projeto não tenha sido a avaliação, ela é indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Portanto neste projeto optamos pela avaliação formativa que,

[...] permite avaliar de maneira bastante precisa o ponto em que está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87)

Para tanto, levamos em consideração o conhecimento prévio dos alunos, e também buscamos observar como os participantes respondiam às atividades durante as quatro aulas do projeto; como interagem com a professora e com os colegas; bem como participavam das diferentes atividades propostas durante as aulas do Projeto.

## 3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS AULAS DO PROJETO

### Aula 1

Em 03 de abril de 2018, ao chegar na sala de aula da turma Maternal IV, como sempre acontece, a professora foi recebida na porta por alguns alunos, com beijinhos e abraços. Para não tumultuar a aula, solicitou que todos se sentem, para então receberem seu “beijinho”. Essa atitude dos alunos, com a professora e vice-versa, demonstra carinho e afetividade e são muito importantes para o desenvolvimento das crianças. Conforme Capelatto (2000, p.14), “Os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender”.

Em todas as aulas costumam cantar e, para essa aula, havia sido planejado cantar “*Good afternoon my dear teacher*”. No entanto, os alunos pediram para cantar ‘*Easter bunny*’<sup>9</sup>, uma vez que gostaram dessa canção por ela ter sido bastante cantada na semana anterior por ocasião da Páscoa.

Em seguida, com o objetivo de introduzir o tema do “Projeto Corpo Humano” foram reapresentadas as figuras dos *monsters*, que são caricaturas coloridas e engraçadas de partes do rosto humano, conforme ilustração 1 a seguir:

Ilustração 1: *Monsters*



Fonte: <http://genkienglish.net/makeaface.htm>

Esses *monsters* já haviam sido apresentados no ano anterior, cada um deles apresenta uma parte da face avantajada, a qual corresponde ao seu respectivo nome.

<sup>9</sup> As letras das canções *Easter bunny* e *Good afternoon my dear teacher* se encontram nos Anexos 3 e 4.

Com sua reapresentação, a professora objetivava que os alunos os recordassem, objetivando sondar o conhecimento já construído por eles, ou seja o desenvolvimento real das crianças, para então possibilitar a construção de um novo conhecimento que ainda não amadureceu e nesse sentido provocando nos alunos a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme preceitos da perspectiva sociocultural de desenvolvimento humano. (VIGOTSKI, 2007, p. 97).

Em um segundo momento, a professora solicitou que observassem as figuras impressas dos *monsters*, ao que Fernanda disse: “eu sei o que é, são os monstros” (turno 1), a professora respondeu “*yes, monsters*” (turno 2). Então, a turma foi desafiada a recordar os nomes dos demais, alguns comentaram: “esse tem a boca grande” (turno 3) e acrescentou: “*monster mouth*” (turno 4) e todos eles repetiram: “*Monster mouth*” (turno 5). Em seguida, Nathalia ao ver a figura do *monster nose* de imediato disse: “*monster nose*” (turno 6). Aqui podemos identificar o conhecimento prévio da aluna, uma vez que a identificação que Nathalia fez de *monster nose* sem auxílio de outrem, correspondente ao nível de desenvolvimento real, que ela já adquiriu e mostrando estar entrando na ZDP (VIGOTSKI, 2007).

Nos turnos de 1 a 6, também podemos observar como os alunos exploraram os *Monsters*. A “exploração” é um conceito importante para Moyles (2002), que se refere à importância de deixar as crianças explorarem os materiais por si mesmas para os descobrirem e só, subsequentemente, o adulto orienta-as em uma brincadeira educativa.

Em seguida, a docente explicou aos pequenos que eles iriam personalizar seu próprio monstinho no computador por meio do jogo *make a face*<sup>10</sup>. Nessa atividade os alunos precisavam escolher as imagens da face humana (*hair, mouth, ear, nose and eyes*) para personalizar seu próprio *monster*. Antes das crianças participarem, fiz uma demonstração, montando meu próprio *monster*, cada vez que seleciona-se uma parte, o jogo emite o som da respectiva parte da face. A reação de Matias foi de entusiasmo e alegria. Ele disse: “Uai, nós vamos poder mexer no computador da *teacher*” (turno 7). Mais adiante, Gracieli disse: “isso é muito divertido” (turno 8). Essa atividade no computador despertou o interesse dos alunos e de acordo com Martins (2015), a motivação é essencial ao aprendizado porque está ligada à curiosidade e interesse dos alunos.

---

<sup>10</sup> Jogo disponível em: <http://genkienglish.net/fukuwaragame.htm>

O jogo foi realizado individualmente, com a mediação da professora, os demais alunos, enquanto esperavam sua vez, receberam massinha de modelar para fazer um rostinho e, somente após realizado o trabalho e informado em inglês, as partes do rosto, com ou sem a mediação da professora, poderiam participar da atividade no computador. Esse recurso (massinha de modelar) foi importante para manter as crianças ocupadas, afinal, caso as crianças tivessem de esperar cada colega participar da atividade, provavelmente iriam bagunçar ou irritarem-se. De acordo com Rocha (2007, p. 283), as crianças tendem a cansar facilmente e perder o foco, ou seja, se com direcionamento o foco de atenção já tende a ser curto, se houver tempo ocioso a sala de aula pode ficar um caos. Apesar da solicitação para modelarem apenas o rostinho, Thais resolveu montar também o corpinho, mas sua massinha não era suficiente, então seu colega Matias disse: “eu te empresto um pouco da minha massinha, tá bom?” (turno 9). Matias teve um gesto de solidariedade para com sua colega Thais, representando aqui afeto, preocupação com o outro.

Apresentamos, a seguir, duas fotos, a primeira mostra o rostinho que uma das crianças modelou, já a segunda ilustra a escolha das partes do monstinho realizada no computador por outra criança.

Foto 1: Face confeccionada pelo aluno.



Fonte: Arquivo da autora.

Foto 2: Make a face.



Fonte: Arquivo da autora

Para escolher uma parte do rosto, a maioria dos alunos apontavam para determinada figura e diziam, em português mesmo, esse cabelo, essa orelha... e o jogo emitia o som da palavra em inglês, seguida da repetição dos alunos. Nathalia, a mesma aluna que havia identificado o *monster nose*, durante a reapresentação dos *monsters*, quando apontou o nariz que havia escolhido, no jogo do computador disse: “nose” (turno 10) antes mesmo do jogo emitir o som. A aluna Nathalia conseguiu

identificar o signo nose sem auxílio de outrem, correspondendo ao nível de desenvolvimento real.

Com relação aos aspectos de ludicidade e afetividade evidenciados na primeira aula, foi possível perceber que os alunos ficaram muito empolgados com o jogo *Monsters* e participaram ativamente de sua proposta, bem como foi possível perceber relações de afeto, especialmente na recepção da professora por seus alunos e no momento em que Matias foi solidário com Thais e com ela repartiu sua massinha de modelar para que ela finalizasse seu brinquedo.

## **Aula 2**

Na aula do dia 10 de abril de 2018, segunda aula do “Projeto Corpo Humano”, após os cumprimentos com abraços e beijinhos, a professora questionou os pequenos “*Let’s sing?*” (turno 1). Imediatamente, Matias iniciou a canção: “*hello, hello*”<sup>11</sup> (turno 2). Os colegas o acompanharam cantando e também fazendo gestos, entonações de voz e mímicas adequadas e diferentes para feliz, triste, tímido, dorminhoco e com medo (*happy, sad, shy, sleepy, scared*). Os pequeninos já estão habituados com a canção, fazem a coreografia e cantam certinho. As descrições apresentadas referem-se a conhecimentos já adquiridos pelos alunos, o que eles já se apropriaram e fazem sem mediação. Por já conhecerem a canção, os alunos sentiram-se seguros e envolveram-se, não só cantaram como também fizeram os gestos, entonações de voz e mímicas para representar os diferentes sentimentos. Como vimos em Rocha (2007) e Selbach e Sarmiento (2017), as autoras enfatizam inúmeros valores à música, uma vez que por meio do canto/música podemos observar a pronúncia, ritmo, entonação de voz, todos ligados a fatores linguísticos; já os gestos e mímicas ou as ações no método *Total Physical Response*, segundo Rocha (2007, p. 289) fazem parte do modo enativo, uma vez que combina ações físicas com linguagem oral.

Por outro lado, no que se refere ao desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, essa inicialmente utiliza expressões e gestos para compensar a ausência da fala, (VIGOTSKI, 2007). Ao aprender uma nova língua, em nosso caso, a Língua Inglesa, por meio de canções, podemos proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral além de explorar expressões e emoções. Assim, a criança pode assimilar a letra da canção aos gestos, à música e dessa forma compreender e

---

<sup>11</sup> A letra da canção *hello, hello* se encontra no Anexo 5.

nomear suas emoções e sentimentos. De maneira resumida, Oliveira (2003, p. 28) descreve que “Dispor de palavras para dar nome as emoções nos permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las, compartilhá-las com os outros”.

Após o momento musical, uma borboleta voou da janela para a sala de aula e as crianças acabaram perdendo o foco, dispersando-se, brincando, falando alto, enfim a sala virou uma bagunça. Tentando tirar proveito da situação para inserir inglês os alunos foram questionados: “*how do you say borboleta in English?*” (turno 3). Alguns alunos falaram “borboleta” (turno 4), mas, Thais disse: “buuu... *butterfly*” (turno 5). Aqui temos duas situações: a) alguns alunos já conseguem identificar sozinhos a palavra borboleta em inglês b) e outros alunos ainda não. Uma vez que algumas palavras relacionadas a animais e insetos já haviam sido trabalhadas no ano anterior, entre essas a palavra borboleta, alguns alunos lembraram desse conhecimento. Apesar de os alunos terem a mesma idade cronológica, nos parece que o desenvolvimento mental (real), não é o mesmo, confirmando o que apresenta Vigotski (2007, p. 97) “[...] crianças que não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria diferente”.

Voltando à descrição da aula, depois de mais alguns instantes de agitação por conta da visita da borboleta, ela finalmente voou pela janela. Alguns alunos ficaram tristes e até simularam um chorinho pois queriam que a borboleta ficasse, ao que a professora entrevistou e disse que ela voltaria para natureza. Uma das alunas confirmou minha afirmação dizendo que a borboleta iria voltar com a mamãe dela.

Na sequência, retornando ao planejamento da aula, a fim de recuperar os conhecimentos trabalhados na aula anterior, para na sequência apresentar novos. Essa retomada de conteúdos ensinados é muito importante por várias razões, das quais destacamos: a) diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos; b) provocar o desenvolvimento de processos mentais superiores das crianças, como a memória, o raciocínio, a atenção; e c) prepará-los para a compreensão de novos conhecimentos, em nosso caso, vocabulário referente as partes do corpo humano. Segue excerto.

6. Professora: o que fizemos na aula anterior?
7. Thais: *Easter bunny*.
8. Professora: o que mais?
9. Aluna: montamos o bonequinho no seu computador,
10. Professora: o que colocamos nesse bonequinho?
11. Joaquim: boca.
12. Professora: *mouth*, (apontando para sua boca, em seguida o nariz).
13. Miguel: *nose*.

14. Professora apontou para a orelha, e depois cabelo.
15. Fernanda, Nathalia: *ear, hair*.

Novamente, queremos enfatizar que ao instigar os alunos a recordar aspectos da aula anterior, processos psicológicos superiores puderam ser refinados, tais como a capacidade de pensar em objetos ausentes e abstratos. Esses conceitos estão presentes na teoria vigotskiana, e foram apresentados no capítulo 1.

Retomando a descrição da segunda aula, em seguida ao turno 15, a docente repetiu em inglês as partes do rosto e apontando em seu rosto, um a um, os alunos foram imitando os movimentos e repetindo as palavras, uma vez que a imitação possibilita o desenvolvimento do intelecto (VIGOTSKI, 2007). Após, apontou não só as partes do rosto, mas também do corpo dizendo: “*This is my, head, this is my shoulder...*” (turno 16). Os alunos reproduziram o mesmo gesto, mas ao invés de repetirem as frases, foram tentando ‘traduzir’, talvez porque tenham percebido diferença na frase e por se tratar de outros membros do corpo. Adiante, apontou para uma figura e disse “*toes*” (turno 17), ao que Nathalia disse: “pé” (turno 18), mas, a professora procurou mediar a situação balançando a cabeça negativamente e dizendo: “dedo do pé” (turno 19).

Nos casos citados anteriormente, percebemos uma apresentação de léxico interativa, onde os alunos puderam explorar de forma espontânea e dirigida algumas partes do corpo humano. Nessa apresentação, verificamos a importância dos gestos, das canções e de fornecer pistas para auxiliar as crianças a identificarem, e a recordarem as atividades, proporcionando por meio da mediação a busca do desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2007).

Posteriormente, a apresentação das partes do corpo humano, cantaram *Head and Shoulders*<sup>12</sup> (turno 20), concomitantemente apresentou-se figuras que representavam as partes do corpo. Nesse interim, Gracieli pediu para que eu colocasse o lacinho em seu cabelo, a aluna Verena tirou o seu laço e também pediu para eu arrumar seu cabelo. Ao pedir para que a professora amarrasse o cabelo, as meninas encontraram uma forma de ganhar atenção, carinho exclusivo. Conforme apresentado por Capelatto (2000), a afetividade é essencial para a formação da personalidade, proporcionando a oportunidade de aprender a cuidar de si e do outro. Por sua vez, Miguel apresentava muita dificuldade para prestar atenção, estava

---

<sup>12</sup> A letra da canção *Head and Shoulder* se encontra no Anexo 6.

totalmente disperso, então a professora chegou bem pertinho dele, tocou-o, incentivando-o a fazer os gestos da musiquinha de frente para ele. Isso fez com que ele repetisse a ação e proferisse as palavras que estavam sendo estudadas. Nesse caso, a atenção individualizada foi importante para participação do aluno na atividade.

Ainda nessa segunda aula do Projeto, brincaram de “*what’s missing?*” com figuras das partes do corpo humano. Essa brincadeira consiste nos seguintes procedimentos: 1- organizar os alunos sentados, bem como anexar as figuras no quadro; 2- pedir aos alunos para fechar os olhos (*Close your eyes!*); 3- esconder figuras; 4- pedir aos alunos para abrir os olhos (*Open your eyes!*); e 5- os alunos devem perceber e dizer a figura que está faltando no quadro. A seguir temos um excerto da atividade:

- 20. Professora: *Close your eyes*
- 21. Professora: *Open your eyes* Matias, Thais. *What’s missing?*
- 22. Nathalia: Joelho
- 23. Professora: *How do you say joelho in English?*
- 24. Thais: *Knees*

Houve bastante agitação dos alunos durante a brincadeira; eles disputavam quem seria o primeiro a responder e alguns espiavam, demonstrando ansiedade. Também houve quem apresentou dificuldade para dizer as palavras; muitos diziam em português, ou apenas faziam gestos apontando para a parte do corpo correspondente à figura que havia sumido. Observamos que essa prática gestual é complementar a comunicação falada (VIGOTSKI, 2007). Ademais, a brincadeira *What’s missing?* pode ser considerada muito importante, à medida que também trabalha os processos psicológicos superiores, memória e atenção principalmente, por meio da ludicidade.

Como última atividade da aula, propôs-se aos alunos uma dancinha com a musiquinha *Head and Shoulders*<sup>13</sup>, disse-lhes: “*make a circle, let’s dance*” (turno 25) A maioria das crianças foi até o centro da sala e foram dando as mãos para formar a roda, mas Fernanda recusou-se a dar as mãos para coleguinha Verena, que ficou chateada e até chorou, pois parecia estar sentindo-se excluída, fazendo-se necessária a intervenção da professora nesse momento de atrito. Gracieli e Thais também disputaram para ficar ao lado da professora na roda.

---

<sup>13</sup> A letra da canção *Head and Shoulder* se encontra no Anexo 6

Apesar de situações um tanto diferentes (caso da Fernanda e Verena e de Gracieli e Thais), elas são nitidamente ligadas à afetividade, às preferências, às escolhas e podem representar também a segurança que um adulto passa aos menores. São situações corriqueiras e que não devem passar despercebidas. De acordo com Oliveira (2003, p. 23), “O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e a também sentir”.

Para finalizar a aula e com o dança, a professora disse à turminha: “*sit down, please!*” (turno 25), a maioria sentou-se sem que precisasse dizer em português: sentem-se! Ademais, no quadro haviam figuras de frutas que a outra professora havia trabalhado, Miguel veio até a professora apontou o quadro e disse: “*fruits*” (turno 26), conteúdo esse já explorado nas aulas de inglês. Em ambas as situações mais uma vez nos deparamos com a zona de desenvolvimento real, já que a criança consegue identificar sem auxílio de um par mais experiente.

### Aula 3

A terceira aula do Projeto ocorreu no dia 17 de abril de 2018, ou seja, uma semana após a segunda aula. Como de costume, após os cumprimentos e saudações, cantaram, a canção escolhida foi “*What’s the weather?*”<sup>14</sup> (turno 1). Apesar dos pequenos não lembrarem exatamente da letra, fizeram os gestos com as mãos e tentaram seguir a canção. Novamente, verifica-se o auxílio dos gestos em função da limitação da linguagem. Na sequência, os alunos foram questionados: “*what’s the weather today?*” (turno 2), Thais respondeu: “sol” (turno 3). A resposta foi em português, no entanto percebemos que a aluna compreendeu a pergunta.

Na sequência, retomando os conteúdos estudados na aula anterior, cujos os objetivos para essa atividade foram os mesmos (ver p. 40). Vejamos como foi recordar o conteúdo:

4. Thais e Fernanda: *head, shoulders,*
5. Professora: *Very good,* (em seguida apontou para as partes do corpo, primeiro a cabeça, na sequência os ombros)
6. Bruna: *head*
7. Thais: *shoulder*
8. Professora: (apontou os dedos dos pés)
9. Alunos: pé/dedos do pé.
10. Andressa, Valentina e Miguel: *toes.*

---

<sup>14</sup> A letra da canção *What’s the weather* se encontra no Anexo 7.

Observa-se no excerto acima, a zona de desenvolvimento real dos alunos, já que sozinhos conseguiram assimilar corretamente as palavras aos gestos feitos pela professora.

Dando sequência, cantaram e fizeram os gestos da canção “*Head and Shoulders*”<sup>15</sup> (turno 11) repetidas vezes. O aluno Lucas normalmente não interage muito nas aulas, mas, neste dia, durante a canção ficou de frente para sua colega e repetiu os movimentos que ela fazia mesmo tendo permanecido em silêncio. A atividade propiciou um momento de interação entre os colegas, Lucas seguiu o exemplo do amigo copiando seus gestos.

Em seguida, um pôster do corpo humano foi colado na parede, enquanto isso as alunas Andressa, Thais e Fernanda continuaram cantando *head, shoulders*. Ao fixar o pôster, a professora solicitou “*repeat please*” (turno 12), conforme ia dizendo as palavras ia apontando-as no pôster, e os alunos apontavam em seu corpinho.

Após, realizaram a brincadeira *touch your body*. Os alunos foram organizados, de forma que ficaram sentados em duplas, um de frente para o outro, também sentei junto a eles. Nesse momento, Andressa, Arthur, Miguel e Verena encheram a professora de beijinhos e pediram até um colinho, e as alunas Fernanda e Verena mostraram um machucado no dedo, a docente deu um beijinho e disse que já iria ficar bom. Aqui temos mais evidências de afeto, carinho e atenção.

Antes de iniciar a brincadeira, a professora pegou a bola e questionou: “*what color is the ball?*” (turno 13). A grande maioria respondeu: “*yellow, red, green*” (turno 14), em seguida, ao pegar as bolinhas uma a uma solicitou: “*Let’s count, one...*” (turno 15), e eles seguiram: “*two, three, four, five, six*” (turno 16). A exploração desses elementos, cores e números foi importante tanto para retomar conteúdos já apresentados, como também por se tratar de elementos concretos, facilitando assim o reconhecimento. Sem o auxílio da professora, os alunos conseguiram compreender os questionamentos e respondê-los com facilidade, ocorreu a estimulação do processo psicológico superior relativo à memória, bem como a provocação para a ZDP (VIGOTSKI, 2007).

A seguir apresenta-se uma foto referente à disposição dos alunos durante a brincadeira.

---

<sup>15</sup> A letra da canção *Head and Shoulders* se encontra no Anexo 8.

Foto 3: Brincadeira: Touch your body



Fonte: Arquivo da autora.

Ao invés de explicar a brincadeira de antemão, a docente participou junto a eles, quando já estavam organizados, sentadinhos no chão, proferiu os comandos: “*touch your nose, touch your hair, touch your leg, touch the ball*” (turno 17). Andressa, Fernanda, Nathalia, Thais e Miguel estavam muito atentos e repetiram as ações. Os demais, estavam preocupados em pegar a bola, o que gerou disputa e até uma simulação de choro. Foi necessário, intervir e dizer que fazia parte da brincadeira, eles precisavam ficar atentos aos comandos e serem ágeis, pois só deviam pegar a bola quando solicitados. Alguns pediram para ir ao banheiro, tomar água, o aluno Lucas dormiu e isso dispersou alguns deles. A auxiliar atendeu as necessidades desses alunos, enquanto a professora continuou direcionando a atividade.

Há dois fatores no desenvolvimento da atividade *Touch the ball*, como a disputa pela bola, e a compreensão das regras da brincadeira. A disputa presente em algumas brincadeiras não necessariamente deve ser vista como negativa, pode ser propulsora de controle do afeto uma vez que é preciso saber que nem sempre é possível ser o vencedor. Retomemos a seguinte acepção, a fim de clarificar o papel do brincar. “A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final” (VIGOTSKI, 2010, p. 147).

A fim de um melhor aproveitamento da brincadeira, mudar o direcionamento se fez necessário, e então dar atenção individualizada. Primeiro a docente chamou a Nathalia, foi dizendo as partes do corpo em inglês, tocando-as e a aluna repetindo. Na primeira rodada, quando a professora disse: “*touch the ball*” (turno 18) mas, não fez nenhum movimento, a aluna também não fez, então a professora pegou a bola, e prosseguiu a brincadeira. Na segunda rodada, após o comando: “*touch the ball*” (turno 19) Nathalia pegou a bola. A mesma situação aconteceu com Matias. Atividades que

propiciem atenção individual, assim como as coletivas são importantes na sala de aula, tanto para que o professor consiga observar de perto o desenvolvimento de seu aluno, como também para que os alunos que não se sentem à vontade em atividades coletivas tenham seu momento de aprendizado mais significativo, conforme Figueira (2010).

A respeito da curiosidade, exploração e zona de desenvolvimento real, um fato interessante ocorreu, na terceira aula, o aluno Miguel levantou e foi pertinho da câmera, tocou, observou seus colegas pelo visor e em seguida retornou para seu lugar, olhou para uma atividade fixada na parede sobre números e disse: “*one, two, three, four, five*” (turno 20). Esses momentos passaram despercebidos, e me surpreenderam ao olhar a gravação. Além da curiosidade, observa-se que o aluno Miguel conseguiu identificar e pronunciar corretamente os números sozinho, configurando-se na Zona de desenvolvimento real.

#### **Aula 4 –**

A quarta e última aula do projeto ocorreu no dia 24 de abril. Iniciou-se a aula cantando “*Head and shoulders*”<sup>16</sup> (turno 1). À medida que as crianças cantavam, a professora foi diminuindo o tom da voz a fim de observá-las. Os alunos Renan, Miguel e Lucas estavam dispersos e bagunçando, então a docente ficou mais pertinho deles, com o intuito de garantir a atenção dos mesmos e ajudá-los, mostrou os gestos, abaixou na altura e auxiliou-os. Tentou agir como propõe Capelatto (2000, p. 12), ou seja “[...] através da vivência de uma afetividade (oferecendo amor, porém impondo limites para os impulsos que contrariam as necessidades do grupo)”.

Posteriormente, os alunos foram organizados ao redor de duas mesas, para a realização do jogo “encontre o correto”, o qual era composto por figuras representando as partes do corpo. Enquanto a professora pegava o material, a aluna Bruna, tomou a iniciativa de pedir a seus colegas quais as cores da mesa, e foi exigente, solicitando que respondessem em inglês, ela apontava para a cor e “pedia qual é essa?” (turno 2) Nathalia e Thais responderam: “*blue*” (turno 3), posteriormente disseram: “*green*” (turno 4) e por fim, discordaram sobre uma cor, falaram ao mesmo tempo, Thais disse: “*pink*” e Nathalia: “*purple*” (turno 5). A aluna Verena, nova na turma, mas aos poucos está pegando o ritmo das aulas, solicitou “qual é essa” (turno 6), apontando para a cor

---

<sup>16</sup>A letra da canção *Head and Shoulders* se encontra no Anexo 8.

que suas amigas haviam descordado. Então Nathalia disse novamente: “purple” (turno 7). Thais concordou e repetiu: “purple” (turno 8). Notamos dois elementos importantes a imitação (VIGOTSKI, 2007), quando a aluna Bruna de certa forma repetiu atitudes da professora, e a importância da interação também defendida por Vigotski (2007), os alunos aprendem não só com a professora ou com pessoas mais velhas, mas com seus próprios colegas.

Antes de entregar as pecinhas do jogo<sup>17</sup>, a professora apresentou uma a uma, mas não disse todas em inglês de imediato, desafiou-os a ajudarem, em seguida, todos receberam as pecinhas, cada aluno recebeu o seu próprio *kit* de figuras. A seguir temos uma foto feita durante a realização do jogo:

Foto 4: Jogo encontre o correto



Fonte: Arquivo da autora.

A atividade consistia em pegar a imagem correspondente à solicitada pela professora. A medida que a docente ia solicitando a parte do corpo, os alunos Nathalia, Ana, Bruna, Fernanda, Marcos, Andressa desempenhavam a atividade com sucesso e agilidade, enquanto os demais apresentaram certa dificuldade. A professora tentou ajudá-los ou cantando um trecho da música e apontando as partes, ou dizendo que a peça escolhida por eles era outra, nomeando-a em inglês. Os colegas que já haviam encontrado a peça solicitada mostraram-se solidários e tentavam ajudar. Foi uma atividade com boa aceitação e muito proveitosa. Ser solidário é uma forma de afeto, é doar-se, preocupar-se com o outro, talvez a ajuda de um colega muitas vezes seja mais significativa que a do próprio professor.

Novamente, Miguel mostrou-se curioso com a câmera, mas desta vez pareceu também incomodado, não participou do jogo e pegou blocos lógicos com as quais queria brincar. Foi necessário dizer, que após aquela atividade, ele poderia brincar,

<sup>17</sup> A cartela correspondente ao jogo se encontra no Anexo 9.

mas ele foi irredutível, chegou a empurrar sua coleguinha. Em seguida deu um abraço e pediu desculpas. A outra professora presente na sala conversou com o aluno, fez carinho, tentando acalmá-lo enquanto a aula seguia. A atitude carinhosa da professora deixou Miguel mais tranquilo.

Na sequência, inverteram-se os papéis, agora os alunos poderiam dizer em inglês uma parte do corpo para que a professora tocasse. As crianças acharam muito divertido e corrigiam quando, propositalmente a professora, tocava o ombro quando a criança havia dito *knees*, ou seja, tocava a parte do corpo errada. Essa atividade não estava planejada para acontecer, mas baseada no ocorrido durante essa aula, quando Bruna desafiou os colegas a dizerem as cores da mesa em inglês, de certa forma imitando uma professora, a professora optou por inverter os papéis. Assim os alunos comandaram a atividade, possibilitando interação, emoção e desenvolvimento. Importante também dizer que as crianças se mostraram muito entusiasmadas.

Por fim, solicitou-se que os alunos Renan e Lucas, apontassem algumas partes do corpo um a cada vez. Lucas apesar de muito agitado e parecer disperso na maioria das aulas, conseguiu acertar as solicitações, enquanto que Renan apresentou mais dificuldade, então a docente o ajudou a tocar as partes do corpo e ele foi tocando e repetindo a pronúncia em inglês. Tal atitude é importante de acordo com Buose e Santos (2017, p. 98). Para as autoras, as crianças “precisam de um olhar atento do professor que deve atuar como mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem, como um encorajador, de forma a motivá-las diante das atividades propostas. Além disso, nem sempre o fato de um aluno não participar de algumas atividades ou manter-se em silêncio significa que ele não saiba, pode ser a fase pré-verbal como apresenta Vigotski, (2007), nessa fase a criança não fala, mas compreende utiliza outros elementos como gestos para representar ou talvez não se sinta segura em verbalizar individualmente, similar ao que alunos responderam ao questionário de Figueira (2010).

Percebe-se o quão importante é variar as atividades, pois cada um aprende de uma forma. Nesse sentido, atividades variadas, sejam elas coletivas e/ou individuais, possibilitam que mais alunos sejam contemplados.

Em síntese, nas quatro aulas do “Projeto Corpo Humano” observa-se manifestações do lúdico e do afeto. A respeito do lúdico, verifica-se que as crianças exploraram, interagiram, bem como defendido por Moyles (2002). Enfim, tiveram a

oportunidade de agir de forma livre e dirigida. Além disso, conforme Kishimoto (2010) brincando a criança relaxa, envolve regras, linguagens, desenvolve o imaginário.

Já no que se refere à afetividade, constata-se que as crianças exigem muito carinho e atenção, demonstraram-se afetuosas, solidárias e carinhosas tanto com a professora quanto com seus colegas, São tão pequeninos e têm suas preferências de amizade também. Por outro lado, houveram ainda situações de dispersão, conflito, passíveis de mediação, pois, assim como nos assegura Vigotski (2010, p. 143) “As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”

Houveram também situações que demandaram atenção individualizada, pois nem todas as crianças sentem-se seguras em participar de atividades coletivas, conforme mencionado por Figueira (2010, p. 112): “Assim acaba deixando de participar de situações de aprendizagem por falta de autoconfiança”.

No Capítulo IV a seguir, reapresentamos os resultados da pesquisa e considerações a este respeito.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo é apresentar a trajetória geral da pesquisa, seu objetivo geral e objetivos específicos, o percurso metodológico e as perguntas e respostas das questões de pesquisa. Ademais, apresentamos algumas reflexões sobre a prática pedagógica e reflexões sobre o projeto de pesquisa. Portanto, o capítulo está organizado em duas seções: 4.1 A Pesquisa; e 4.2 Reflexões: A prática pedagógica e o projeto de pesquisa.

#### 4.1 A PESQUISA

O propósito desta pesquisa-ação, foi investigar a presença do lúdico e da afetividade no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa com crianças de 3 anos de uma escola da rede privada localizada na cidade de Pato Branco. Especificamente, buscando responder as seguintes questões de pesquisa: a) Houve manifestações de ludicidade e afetividade nas aulas do “Projeto Corpo Humano”? b) Se sim, quando e como ocorreram?; c) De que maneira as manifestações lúdicas e afetivas podem ser interpretadas com relação ao desenvolvimento das crianças?

A organização e trajetória dessa pesquisa se deu da seguinte forma, no Capítulo I apresentamos conceitos importantes Teoria Sociocultural de Vigotski (2007), explanada por Oliveira (2003). A partir dos aportes teóricos vigotskianos, os conceitos basilares da presente pesquisa são também discutidos à luz dos estudos sobre o ensino de Inglês para crianças de Tonelli (2005) e Rocha (2007). A respeito do brincar em Moyles (2002) e Cristovão e Gamero (2009). Já quanto à ludicidade e afetividade, apoiamos-nos nas ideias de Figueira (2010) e Vigotski (2010). No Capítulo II, procuramos esclarecer os aspectos metodológicos para a realização desta pesquisa. Foram coletados, gerados e analisados dados a partir de observações de quatro aulas do Projeto Corpo Humano com crianças de três anos de idade de uma escola privada na cidade de Pato Branco/PR. As observações das aulas foram anotadas em diário e foram feitas gravações em áudio e vídeo das aulas, e, posteriormente, foram feitas transcrições de episódios pertinentes ao objeto de estudo. Por sua vez, no Capítulo III, analisamos e discutimos dados gerados no

Projeto, trazendo evidências de manifestações de ludicidade e afetividade nas aulas de Inglês. Por fim, no Capítulo IV sintetizamos os principais aspectos do trabalho e respondemos as questões de pesquisa.

#### 4.1.1 Respostas das questões de pesquisa

As questões da pesquisa, nomeadamente a) houve manifestações de ludicidade e afetividade nas aulas do “Projeto Corpo Humano”? b) se sim, quando, como ocorreram?; c) de que maneira as manifestações lúdicas e afetivas podem ser interpretadas com relação ao desenvolvimento das crianças? As quais estão intimamente relacionadas aos seus objetivos específicos: a) investigar a presença de manifestações de ludicidade e afetividade nas aulas do “Projeto Corpo Humano”; b) Identificar quando e como as manifestações de ludicidade e afetividade ocorreram; c) interpretar a presença/papel das manifestações lúdicas e afetivas no desenvolvimento das crianças

O Quadro 2, abaixo, procura sintetizar a presença das manifestações de ludicidade e de afetividade nas aulas do “Projeto Corpo Humano”, bem como indicar quando e como ocorreram.

**QUADRO 2:** Presença de ludicidade e afetividade no “Projeto Corpo Humano”

AULA	MANIFESTAÇÕES DO LÚDICO	MANIFESTAÇÕES DO AFETO	AMBOS
Aula 1 03/04/ 2018	✓ Exploração (Moyles 2002) durante a rerepresentação dos <i>monsters</i> .	✓ - Recepção com abraços e beijinhos. (todas as aulas) ✓ Solidarismo ao emprestar massinha.	✓ Animação e interação com os <i>monsters</i> . ✓ Reação durante o jogo <i>make a face</i> .
Aula 2 09/04/2018	✓ Ao retomar as partes do rosto e apresentar as demais partes do corpo, os alunos puderam explorar, imaginar, interagir e descobrir, atividade livre, espontânea e ao mesmo tempo dirigida.	✓ Necessidade de atenção individualizada demonstrada pelas crianças. ✓ Aluno estava disperso, após aproximação da professora, voltou a participar da atividade. ✓ Recusa em dar a mão para colega, escolhendo a professora.	✓ Trabalho com emoções e <i>TPR</i> durante a música. ✓ A reação com a atividade <i>what's missing</i>
Aula 3 17/04/2018	✓ Identificação das partes do corpo. ✓ Identificação das cores e quantidade de bolinhas.	✓ Aluno interagiu aos direcionamentos e ao observar seu colega, motivou-se. ✓ Carinho e atenção solicitado por alunos durante a	✓ Uso de gestos e exploração de léxico ao cantar. ✓ Ansiedade, animação e sentimentos durante a brincadeira

		organização da atividade <i>Touch your body.</i>	<i>Touch your body</i> , Mudança de direcionamento da brincadeira coletiva para individualizada.
Aula 4 24 /04/2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exploração das cores das mesas.</li> <li>✓ Reconhecimento das partes do corpo representadas pelas figuras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Atitude da professora para com os alunos dispersos.</li> <li>✓ Mediação após atitude agressiva de um aluno.</li> <li>✓ Atenção individual e diferenciada para alunos que participaram menos das atividades coletivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Brincadeira 'encontre o correto', intermédio da professora e solidarismo dos colegas.</li> <li>✓ Troca de papéis, alunos direcionaram a atividade.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir da síntese observada no Quadro 2 acima e da análise exposta no Capítulo III, podemos dizer que houve manifestações do lúdico e do afeto durante as aulas do “Projeto Corpo Humano”. As crianças demonstraram-se entusiasmadas, e conseqüentemente motivadas em participar das atividades. Além disso, foram atentas às regras e compartilharam seus conhecimentos e materiais com os colegas, sendo solidárias.

As brincadeiras, músicas, jogos e atividades significativas e diferenciadas envolveram e fizeram as crianças explorar objetos, língua inglesa, gestos e emoções, ações essenciais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que “[...]a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem” (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Levando em consideração às atividades e formas pelas quais essas foram desenvolvidas pelas crianças e professora na realização do Projeto Corpo Humano, confirmamos que a ludicidade foi muito bem aceita pelas crianças e possibilitou a afetividade por meio do engajamento e interação nas aulas. Além disso, as atividades lúdicas despertaram sentimentos e possibilitaram o cumprimento das regras, o entendimento do ganhar e perder e a compreensão de ser solidário. Especificamente, com relação a atitudes práticas de afeto, percebemos que as crianças foram muito atenciosas e carinhosas e retribuíaam carinho e atenção na mesma proporção que recebiam de seus pares e da professora.

Portanto, a presente pesquisa fez com que percebamos que **a ludicidade e o afeto** ocorrem de maneira conjunta, possibilitando muito mais que a mera diversão, ou seja, favorecendo também o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças, conforme nos ensina Vigotski (2010). Para o autor,

A brincadeira, que referimos como melhor mecanismo educativo do instinto, é a o mesmo tempo a melhor forma de organização do comportamento emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e seu objetivo final. Assim a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas. (p. 147).

A seguir, tecemos breves reflexões sobre a prática pedagógica da pesquisadora e professora do “Projeto Corpo Humano”, bem como algumas implicações pedagógicas desta pesquisa.

#### 4.2 REFLEXÕES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PROJETO DE PESQUISA

A presente pesquisa refletiu muito na prática pedagógica da pesquisadora, fazendo-a revê-la e repensá-la; as experiências vividas deram a certeza de algo que acreditava, mas não sabia que teoricamente estava agindo corretamente ou adequadamente. A professora corrobora com o que Rossini (2011) diz sobre o aprender. Para a autora, “Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso prazeroso” (p. 17). Agora a docente tem plena certeza do quanto é importante gostar; estar engajada. Trabalhar com amor; carinho e atenção torna tudo ainda mais significativo, tanto para professor quanto para seus alunos.

Quanto ao lúdico, inicialmente, era apenas uma exigência da escola, com o passar do tempo, das experiências vividas em sala de aula, foi possível perceber o quanto as crianças se envolvem, aprendem por meio de atividades lúdicas, mas mal podia imaginar que o lúdico e o afeto estariam tão entrelaçados.

Durante algumas aulas, a professora se sentiu desmotivada, mediante aglomeração das crianças, conflitos, mas, posteriormente, analisando os vídeos, as anotações, foi possível contemplar resultados não imaginados, que passariam despercebidos, uma vez que suas emoções estavam feridas com o momento. É fascinante como é possível seres tão pequeninos no tamanho, serem tão gigantes em sabedoria. Com isso, pode-se afirmar o quão importante é ser persistente, não se abater mediante as adversidades.

Com relação às implicações pedagógicas dos dados e resultados, apesar de tratar-se de uma pesquisa-ação, constituída de apenas quatro aulas e esse ser um tempo relativamente curto, acredita-se essa pesquisa tenha atingido seu objetivo, uma

vez que foram analisadas ocasiões em que a ludicidade e afetividade se fizeram presentes durante as aulas do “Projeto Corpo Humano”, bem como tiveram um papel importante na aprendizagem das crianças participantes da pesquisa. Não se pode mensurar o quanto o projeto foi importante para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, é possível inferir que o Projeto Corpo Humano foi construtivo para os alunos participantes, como também o próprio desenvolvimento da pesquisadora, como pessoa, como professora e como professora.

Ademais, a partir dos dados produzidos, outras discussões e estudos podem ser possíveis. A presente pesquisa objetiva somar a trabalhos já existentes na área do ensino de Inglês para crianças, de forma a contribuir não só com a formação de professores de Inglês, como também no desenvolvimento de nossos alunos, que são como um eixo que direciona, são o ponto mais importante, a essência da educação.

Acreditamos que essa pesquisa pode contribuir também para o trabalho com a língua inglesa em escolas públicas, ou seja, como o lúdico e o afeto devem também estar presentes nesses espaços, de forma a tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e prazeroso.

Por fim, conforme mencionado na fundamentação teórica deste trabalho, de acordo com a legislação a disciplina de Inglês, como parte do currículo escolar, é somente obrigatória a partir do 6º ano do ensino Fundamental. Esse fato, contudo, não intimida o ensino do idioma para crianças menores. Desta forma, pesquisas nesta área se constituem num vasto campo a ser explorado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 30 fev. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2018

BUOSE, Vera L. de O. P. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa mais educação**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística). UNEMAT, 2016.

BUOSE, Vera L. de O. P.; SANTOS, Leandra I. S. Oficina de Língua Inglesa para crianças: uma sequência didática com gênero textual em ação. In: TONELLI, Juliana R. A. Et al. **Ensino e formação de professores de Línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Apprid. 2017, p. 95-120

CAPELATTO, Ivan, Roberto. **Educação com afetividade**. Disponível em: <[http://www.voluntariado.org.br/sms/files/col\\_faca\\_parte\\_11.pdf](http://www.voluntariado.org.br/sms/files/col_faca_parte_11.pdf)> Acesso em: 12 nov. 2017

CRISTOVÃO, Vera L. L.; GAMERO, Raquel. **Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância**. Trab. linguist. apl. [online]. 2009, vol. 48, n. 2, p. 229-245. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132009000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 27 mar. 2018

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly; Joaquim Dolz e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras. 2004, p. 80-109

FIGUEIRA, C. D. S. Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. In: ROCHA, Cláudia H. Et. al. **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes. 2010, p. 93-123.

GREENWOOD, David, J.; LEVIN, Morten. Reconstruindo as relações entre as Universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. IN: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. **O planejamentos da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Arned, 2006, p. 91-115

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>> Acesso em: 30 abr. 2018.

LIBERALLI, Feranda Coelho. **Atividades Sociais nas aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, Viviane L. **O lúdico no processo-aprendizagem da Língua Inglesa**. Intraciência Revista Científica, Guarujá, SP, ed. 10, dez. 2015. Disponível em: <<http://uniesp.provisorio.ws/fagu/revista/downloads/edicao102015/Artigo-3.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018

MOYLES, Janet. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

ROCHA, Cláudia H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. *DELTA* [online]. 2007, vol.23, n.2, p. 273-319. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502007000200005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 27. Mar. 2018

ROSSINI, Maria A. S. **Pedagogia afetiva**. 8. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

SALLES, M.R.; GIMENEZ, T. **Ensino de Inglês como língua franca: uma reflexão**. Revista Belt, Porto Alegre, v. 1, p. 26-33. janeiro/julho, 2010. Disponível em:<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/viewFile/7267/5233>> Acesso em: 27 mar. 2018.

SANTOS, Santa M. P. dos. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998

SARMENTO, Simone. SELBACH, Helena V. The crazy car story: um projeto em Língua Inglesa na Educação Infantil. In: TONELLI, Juliana R. A. Et al. **Ensino e formação de professores de Línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Apprid. 2017, p. 273-311

OLIVEIRA, Marta K. de; REGO, Theresa C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria A. (orgs) et al. **Afetividade na escola alternativas práticas**. São Paulo: Summus. 2003, p. 13-34

\_\_\_\_\_. Vygotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 5 ed. São Paulo. Scipione, 2010.

TONELLI, Juliana R. A. **Histórias infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças**. 2005. 357 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta\\_online/Juliana\\_Tonelli.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/diserta_online/Juliana_Tonelli.pdf)> Acesso em: 29. Mar. 2018

VIGOTSKI, Lev, S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007

\_\_\_\_\_, Lev, S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed.. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010.

## ANEXOS

**ANEXO 1:** Modelo de termo de consentimento dos pais para uso de voz e imagem das crianças.

Cláusula 8ª - Parágrafo primeiro - o CONTRATANTE cede ao CONTRATADO, a título gratuito, o direito de imagem do aluno sobre o qual detém a responsabilidade legal, podendo o CONTRATADO fazer uso das imagens em campanhas institucionais, publicitárias, a seu critério.

## ANEXO 2 – PLANEJAMENTO

**Tema:** Corpo humano

**Problematização:** Conversar com os alunos no intuito de verificar o conhecimento prévio, questionando as partes do corpo que conhecem, e se sabem em inglês. Partindo das respostas, será possível reconhecer melhor o conhecimento dos alunos, e então escolher o melhor caminho para intervenção a ser realizada com eles, na sala de aula.

**Objetivo Geral:** Explorar o vocabulário referente às partes do corpo, objetivando que os alunos consigam pronunciá-los e reconhecê-los, durante as aulas será primordial dar devida atenção à situações afetivos e de troca com os colegas e professores, buscando assim fortalecer e ampliar gradativamente possibilidades de comunicação e interação social.

**Objetivos Específicos:**

- Explorar habilidades linguísticas (*listening and speaking*).
- Identificar as partes do corpo.
- Expandir vocabulário.

**Conteúdo Estruturante:**

*This is my... (body, face, hair...)*

*Touch your... (nose, ear...)*

*Vocabulary: ear, nose, mouth, eyes, hair, head, finger, shoulder, knees, toes, hand*

### Procedimentos Metodológicos e Atividades

#### Aula 1

- Saudações: (Canção: *Good afternoon my dear teacher*)
- Warm up: no ano anterior os alunos aprenderam sobre as partes do rosto, com os *monsters: monster mouth, monster hair, monster ear, monster eyes, monster nose*. Após esse momento de recordação, será feito um jogo no computador, *make a face*, nesse jogo que será realizado individualmente, os alunos podem montar o seu próprio *monster*, com as devidas partes do corpo. Enquanto uma criança monta o boneco no computador as outras irão modelar com massinha um rostinho.

#### Aula 2

- Saudações: (canção: *hello, hello*)
- Warm up (levar os *monsters*, conhecidos na aula anterior)
- Problematização
- Exposição
- A professora irá ficar posicionada na frente dos alunos e dirá "*this is my body, this is my hair*".
- Canção *head and shoulders*.
- Brincadeira: *What's missing* (figuras serão anexadas ao quadro, os alunos olham, repetem, com o objetivo de memorizar fecham os olhos e depois devem abrir e dizer qual a figura que sumiu).

#### Aula 3

- Saudações
- Warm up (parts of the body). Canção da aula anterior
- Exposição com o auxílio de cartaz a professora irá demonstrar as partes do corpo no boneco.
- Repetição

- Brincadeira (os alunos serão organizados em dupla, e ficarão sentados frente a frente no meio deles haverá uma bola, então eles devem prestar atenção aos comandos da professora: *touch your hair, touch your nose, touch your ear, touch the ball*).

#### **Aula 4**

- Saudações (canção *What's the weather*, anexa ao plano)  
 - *Warm up* (vídeo: *head, shoulders, knees and toes*).  
 - Atividade: Encontre o correto: Os alunos receberão cartinhas com as imagens do corpo humano, a professora irá falar por exemplo: *ear* os alunos devem pegar a imagem que corresponde ao vocábulo. Brincadeira: encontre o correto, os alunos receberão várias figuras com partes do corpo, ao comando da professora devem pegar a respectiva peça mencionada.

**Avaliação:** Formativa.

#### **Referências do plano:**

Head Shoulders Knees & Toes (Learn It). Disponível em:  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=IMQcwNZVUO8>> Acesso em: 26 mar. 2018

Head Shoulders Knees & Toes (Sing It) Disponível em:  
 <<https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0>> Acesso em: 26 mar. 2018

Monsters. Disponível em: <<http://genkienglish.net/fukuwarai.htm>> Acesso em: 26 mar. 2018

Make a face. Disponível em: <<http://genkienglish.net/makeaface.htm>> Acesso em: 26 mar. 2018

**ANEXO 3 – Canção: Easter bunny**  
*Easter bunny, Easter bunny*  
*What do you bring me*  
*One egg, two eggs, three eggs so so (2x)*  
*Easter bunny, Easter bunny*  
*What color there are?*  
*Blue, yellow and red too (2x)*

**ANEXO 4: Canção: Good afternoon my dear teacher**  
*Good afternoon my dear teacher,*  
*Good afternoon to you*  
*I'm so very happy*  
*To say hello to you.*

**ANEXO 5 – Canção: Hello, hello**  
*Hello, hello, how are you today?*  
*I'm happy, happy*  
*Hello, hello, how are you today?*  
*I'm sad, sad*  
*Hello, hello, how are you today?*  
*I'm sleepy, sleepy*  
*Hello, hello, how are you today,*  
*I'm shy*  
*Hello, hello, how are you today?*  
*I'm cry, cry*  
*Hello, hello, how are you today,*  
*I'm scared, scared.*

**ANEXO 6 - Canção: Head and shoulders (ritmo Terezinha de Jesus)**

Head and shoulders x2  
 Knees and toes x 2  
 Head shoulders x2  
 Knees and toes x 2  
 Eyes and ears x2  
 Nose and mouth x2  
 Eyes and ears x2  
 Nose and mouth x2

**ANEXO 7 - Canção: Weather song**

What's the weather?  
 What's the weather?  
 What's the weather, everyone?  
 Is it windy?  
 Is it cloudy?  
 Is there rain?  
 Or is there sun?

**ANEXO 8- Canção: Head, shoulders, knees, and toes.**

Head, shoulders, knees, and toes.  
 Head, shoulders, knees, and toes.  
 Eyes, ears, mouth and nose.  
 Head, shoulders, knees, and toes.  
 Head, shoulders, knees, and toes.  
 Head, shoulders, knees, and toes.  
 Eyes, ears, mouth and nose.  
 Head, shoulders, knees, and toes.

**ANEXO 9 – Peças referentes ao jogo encontre o correto.**

