

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DAYANE RITA DE SOUZA CIRINO

**O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS EM UMA PERSPECTIVA
SÓCIO-CULTURAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO – PR

2019

DAYANE RITA DE SOUZA CIRINO

**O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM INGLÊS COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS EM UMA PERSPECTIVA
SÓCIO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, para o Exame de Qualificação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO – PR

2019

C578d Cirino, Dayane Rita de Souza.
O desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sócio-cultural / Dayane Rita de Souza Cirino. -- 2019.
123 p. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Didiê Ana Ceni Denardi
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2019.
Bibliografia: f. 92 - 101.

1. Oralidade. 2. Aquisição da segunda língua. 3. Língua inglesa. 4. Prática de ensino. I. Denardi, Didiê Ana Ceni, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469

Ficha Catalográfica elaborada por
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 26

“O Desenvolvimento da Oralidade em Inglês como Língua Estrangeira por Crianças em uma Perspectiva Sócio-cultural”

por

Dayane Rita de Souza Cirino

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia treze de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Didiê Ana Ceni Denardi

UTFPR/PB (Presidente)

Profª. Drª. Cláudia Hilsdorf Rocha

UNICAMP/SP

Participação à Distância

Profª. Drª. Susiele Machry da Silva

UTFPR/PB

Profª. Drª. Claudia Marchese Winfield

UTFPR/PB

Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras –
UTFPR

A via desse termo, devidamente assinada, encontra-se arquivada na Coordenação do PPGL.

A Santa Rita de Cássia, por me guiar e abençoar, auxiliando que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Idones e Cirlei, por darem tanto apoio e suporte em minha caminhada acadêmica.

Ao meu marido, Valtuir Filho que tanto amo.

Ao meu filho, Valtuir Neto, minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me guiar nessa caminhada, dando-me força e coragem para continuar no caminho da educação.

Aos meus pais, Idones e Cirlei, por tudo o que sempre fizeram e ainda fazem por mim. Agradeço por sempre me incentivarem a estudar, pois isso ninguém tira de mim. Obrigada por acreditarem em minha capacidade e por sempre estarem ao meu lado. Vocês são minhas inspirações de pessoas guerreiras e batalhadoras.

Ao meu marido Valtuir Filho! Obrigada por “virar” noites comigo, por fazer café, por se preocupar, por ouvir minhas reclamações e mesmo assim não fugir. Agradeço a sua paciência e compreensão. Você é meu melhor amigo, meu melhor companheiro. Com certeza sem seu apoio eu não teria conseguido chegar até aqui. Amo muito você!

Ao meu filho! Minha grande motivação! Meu grande amor! Agradeço por mesmo tão pequeno compreender tantas vezes em que a mamãe não esteve por perto ou presente pois precisava estudar e você me dizia que ia ficar bem quietinho para não atrapalhar. Muitas vezes meu coração chorou em silêncio com vontade de largar tudo, mas por você fui até o fim. Quero ser o seu melhor exemplo. Obrigada meu filho, por me dar tanta força.

À minha orientadora, Didiê, pelo exemplo de pessoa que é. Obrigada por nos inspirar tanto e ter tanta paciência e carinho com suas orientandas. Que um dia eu possa ser um exemplo aos meus alunos assim como a senhora é para mim. Admiro sua inteligência, dedicação e amor à profissão. Obrigada por me receber em sua casa, por atender minhas ligações e por responder tantos e-mails. Se a senhora não estivesse ao meu lado, segurando minha mão, eu não teria conseguido.

Às minhas colegas de mestrado, obrigada pelo apoio e por sempre estarem prontas a compartilhar e ajudar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras que fizeram parte dessa caminhada, contribuindo com meu desenvolvimento enquanto aluna/pesquisadora. Seus ensinamentos foram de grande valor para a realização desta pesquisa.

Às professoras membras da banca, Claudia Hilsdorf Rocha, Claudia Marchese Winfield e Susiele Machry da Silva, por dedicarem seu tempo para ler e contribuir com esta dissertação. Obrigada por todas as sugestões e direcionamentos.

*History will judge us by the difference we
make in the everyday lives of children.*

(Nelson Mandela)

RESUMO

CIRINO, Dayane Rita de Souza. **DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

O presente trabalho visa apresentar uma pesquisa qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) à luz da Teoria Sócio-cultural (VYGOTSKY, 1998, 2001, 2007), cujo objetivo principal foi investigar como um grupo de crianças de três anos de idade, ainda não alfabetizadas em língua portuguesa, de uma escola de idiomas no sudoeste do Paraná, desenvolveram a oralidade em inglês como língua estrangeira. Especificamente, objetivou-se analisar como as crianças foram instruídas para o desenvolvimento da oralidade na língua alvo, quais tipos de atividades de oralidade foram implementadas em sala e como as crianças responderam às atividades propostas no período de realização da pesquisa. A geração de dados deu-se pela observação pessoal e gravação em áudio e vídeo de seis atividades. Os dados foram analisados à luz dos estudos de Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2007) sobre desenvolvimento, mediação, desenvolvimento integral da criança e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), bem como afetividade com base em Krashen (1987) e Cameron (2001) e ludicidade a partir de Rocha (2006, 2010), Tonelli (2005) e Vygotsky (1994, 2007). Os resultados alcançados permitem constatar que vários fatores, dentre os quais, a mediação, a ludicidade, a afetividade etc, precisam ser levados em consideração para desenvolver a oralidade de uma língua estrangeira em crianças que estão no processo de desenvolvimento da língua materna. Ao instruir os alunos, a professora preocupou-se em abordar os conteúdos por meio da ludicidade, afetividade, linguagem corporal, ZDP etc, para auxiliar no desenvolvimento da oralidade. As atividades propostas aos alunos focaram em temáticas e linguagem que faz parte da rotina das crianças oferecendo atividades significativas. No desenvolvimento das atividades, as crianças participaram de forma ativa identificando-se com o contexto em que estavam inseridas. Por meio desta pesquisa foi possível identificar que a utilização de instrumentos simbólicos da Teoria Sociocultural propicia o desenvolvimento integral das crianças, ou seja: desenvolvimento social, motor, cognitivo e cultural das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento de oralidade, língua inglesa, crianças, Teoria Sócio-cultural.

ABSTRACT

CIRINO, Dayane Rita de Souza. **ORAL DEVELOPMENT IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BY CHILDREN IN A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE**, 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

This research aims at presenting data about an interpretative – qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2006) based on a socialcultural theory (VYGOTSKY, 1998, 2001, 2007) and the main objective was to investigate how a three years´ old group of children, still illiterate in Portuguese, developed English as a foreign language oral ability. Specifically, it aimed to analyze how children were instructed to develop the oral ability in the target language, what kind of oral activities were implemented in the classroom and how children answered to the proposed activities during the research period of time. Data generation happened through the personal observation and vídeo recording of 6 English activities with three years old students at a language school in the southwest of Paraná. DATAS were analyzed based on Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2007) about development, mediaton, integral development and zone of proximal development (ZPD) ,as well as affectivity based on Krashen (1987) and Cameron (2001) and joyfull from Rocha (2006, 2010), Tonelli (2005) and Vygotsky (1994, 2007). By means of this research, it was possible to note that teachers should consider many factors, such as mediation, ludic and affective ones, , to develop the oral ability in a foreign language in kids who are developing their own mother language. When teacher instructed students, she worried on provide contents using affectivity , body language, joyfull, ZPD etc to help student develop their oral ability. The proposed activities to students focused on topics and language which are part of children´s routine, offering them significant activities. During the activities, students participated, on an active way, demonstrating that they are part of the context they are in. Through this research, it was possible to identify that the use of symbolic instruments from the Sociocultural Theory enable children´s integral development: social ; motor; cognitive and cultural ones.

KEYWORDS: Oral development, English language, children, Sociocultural Theory

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
LA – Língua Adicional
LI – Língua Inglesa
LE – Língua Estrangeira
LEC – Língua Inglesa para crianças
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LM – Língua Materna
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
TEYL – Teach English to Young learners

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Normas para transcrição de dados.....	52
Quadro 02 – Referenciais para desenvolvimento da oralidade nas aulas de inglês para crianças.....	58
Quadro 03 – Síntese das atividades observadas	60
Quadro 04 – Síntese das análises das atividades.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Sala de aula 1.....	55
Figura 02 – Sala de aula 2	55
Figura 03 – Sala de aula 3.....	55
Figura 04 – Sala de aula 4.....	55
Figura 05 – <i>Hello song</i> com alunos sentados.....	60
Figura 06 – <i>Hello song</i> com alunos em pé.....	61
Figura 07 – Atividade 02 - <i>colors</i>	64
Figura 08 –Atividade de reconhecimento de vocabulário: face e família.....	67
Figura 09 – Atividade de contação de histórias.....	69
Figura 10 – Atividade prática sobre partes da face e cores	70
Figura 11 - Atividade <i>Orange juice</i>	73
Figura 12 – Aluna fazendo <i>Orange juice</i>	73
Figura 13 - Interação professora e alunos	75
Figura 14 – resposta das crianças à atividade 1 momento 1	79
Figura 15 - resposta das crianças à atividade 1 momento 2	81
Figura 16 – resposta dos alunos à atividade 2	81
Figura 17 – respostas dos alunos à atividade 4	84
Figura 18 – resposta dos alunos à atividade 5	85

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

CAPÍTULO II: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA SÓCIO-CULTURAL.....	20
2.2 ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA...	24
2.2.1 Linguagem corporal como aliada na construção de conhecimento nas aulas de Língua Inglesa para crianças.....	28
2.2.2 A afetividade e a ludicidade no ensino de línguas para crianças	31
2.2.3 O desenvolvimento integral das crianças.....	36
2.3 ENSINO DO INGLÊS EM CONTEXTO BILÍNGUE.....	38
2.4 A ORALIDADE E INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NAS AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS	40
2.5 RESUMO DO CAPÍTULO.....	43

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	44
3.1.1 Ética na Pesquisa.....	45
3.1.2 Objetivos da pesquisa	45
3.1.3 Perguntas da Pesquisa.....	45
3.1.4 Contexto de ensino da pesquisa.....	46
3.1.5 Perfil dos participantes da pesquisa.....	48
3.1.6 A pesquisadora.....	49
3.1.7 O material didático.....	50
3.2 COLETA E GERAÇÃO DE DADOS.....	51
3.2.1 Transcrições das aulas	51
3.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	53
3.4 RESUMO DO CAPÍTULO	53

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O TRABALHO COM ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA.....	54
4.1.1 Micro contexto de ensino de ambientação.....	54
4.1.2 O trabalho de oralidade em língua inglesa.....	58

4.1.2.1 O planejamento.....	59
4.1.2.2 As atividades.....	59
4.2 RESPOSTAS DAS CRIANÇAS ÀS ATIVIDADES.....	79
4.3 RESUMO DO CAPÍTULO	87

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 SÍNTESE DA PESQUISA.....	88
5.2 QUESTÕES DE PESQUISA E RESPECTIVAS RESPOSTAS	89
5.2.1 Questão 1: Como as crianças foram instruídas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?	89
5.2.2 Questão 2: Que tipos de atividades de oralidade foram implementadas?.....	89
5.2.3 Questão 3 – Como as crianças responderam às atividades propostas?.....	90
5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES.....	90
5.4 PALAVRAS FINAIS.....	91

REFERÊNCIAS	92
--------------------------	-----------

ANEXOS.....	10
--------------------	-----------

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A importância da língua inglesa na sociedade atual já não é mais novidade dentro dos ambientes familiares, escolares e profissionais, influenciando a percepção dos pais a respeito do idioma. O acesso do público infantil a informações em um novo idioma, principalmente a língua inglesa por meio de músicas, desenhos animados, aplicativos para *tablets*, celulares e computadores, tem feito com que os pais procurem cursos de línguas para os filhos cada vez mais cedo (a partir dos 3 anos), com a ideia de que quanto mais cedo eles tiverem contato com o idioma, melhor. No caso do inglês, o fato de os pais procurarem por um curso para seus filhos refere-se, segundo Pires (2001), à preocupação geral com o desemprego e, por outro lado com a qualificação profissional que garanta um futuro estável financeiramente. No entanto, a tendência para que o aprendizado de uma língua estrangeira ¹(LE) tenha início antes mesmo da criança ser alfabetizada em sua língua materna (LM) pode gerar algumas dúvidas para os pais e até mesmo para os professores, que se perguntam: é possível a criança desenvolver uma nova língua? Por que aprender uma nova língua tão cedo? O aprendizado será benéfico ou prejudicial em algum sentido?

Diante dessas questões, observamos que aprender uma língua estrangeira na infância é uma questão polêmica entre os pesquisadores da área (ROCHA, 2007). Para Castro (1996), aprender uma língua estrangeira na fase de alfabetização (4-7 anos) poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna, apresentando como por exemplo, problemas de efeito de sentido, problemas na produção de sons e confusão entre as línguas. Também Colombo e Consolo (2016) afirmam que não há a necessidade, pelo menos imediata, de ensinar uma LE na infância, visto que no Brasil apenas o português brasileiro é apresentado como língua oficial². Porém, Lima (2008) baseada no princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende que o aprendizado de uma nova língua na fase de alfabetização contribui para o aprendizado da língua materna, pois auxilia no crescimento linguístico global do aluno, permite uma nova percepção da linguagem e desenvolve melhor

¹ Embora, outros termos estejam sendo utilizados (língua franca, língua adicional, língua internacional), dentro de nosso contexto de uma escola de inglês no Brasil onde as crianças estão adquirindo a língua portuguesa como língua materna e que o inglês não é uma língua falada/ usada nos contextos familiares e sociais, utilizaremos o termo língua estrangeira amparados por Friedrich & Matsuda (2010, p.24) que afirmam que o termo se refere principalmente ao contexto de aquisição e situações de ensino – aprendizagem da língua.

² Reconhecemos que há outras línguas, consideradas oficiais em algumas regiões brasileiras, como as indígenas. Porém, não foram consideradas na afirmação, visto o grande número de brasileiros que falam português comparado às outras línguas.

consciência do desenvolvimento da língua materna. Para Bruner (1969), desde cedo as crianças têm a capacidade para aprender tudo que a cerca. Para o autor, a capacidade de aprendizagem das crianças frequentemente ultrapassa as expectativas dos adultos. Uma das razões para tal facilidade, pode ser explicada pela hipótese do período crítico (LENNEMBERG 1967), que sugere que durante os primeiros anos da infância, a língua estrangeira é melhor aprendida, e que, após um período de aproximadamente 12 anos, surgem algumas dificuldades na aprendizagem de uma nova língua.

O aprendizado de uma língua traz inúmeros benefícios ao aluno, dentre eles, pode favorecer o pleno desenvolvimento da criança. Nesse contexto, por possuir competências de ensino variadas, tem como foco o desenvolvimento e formação integral do cidadão e oferece a oportunidade de entrar em contato com línguas estrangeiras e novas culturas de maneira agradável (WILLIAMS; BURDEN, 1997; BREWSTER; ELLIS. GIRRARD, 2002). Além disso, ouvir mais de uma língua na infância torna mais fácil para a criança estabelecer distinções entre os fonemas dessas línguas e, como resultado, a criança tem uma pronúncia de boa qualidade.

Por outro lado, alguns pontos devem ter atenção especial para que o processo de aprendizagem de uma LE aconteça de forma positiva e não traga desvantagens à criança. De acordo com Paiva (2001), se a professora que vai trabalhar com a criança, mesmo que especialista na língua, não tem experiência com a educação infantil, a criança pode não gostar das aulas e gerar um trauma relacionado ao idioma. Da mesma forma, quando o professor tem experiência com o ensino infantil, faz aulas lúdicas e dinâmicas, mas comete erros de pronúncia ou estrutura gramatical, a criança tomará essas estruturas como verdadeiras. Nos dois casos citados, o desenvolvimento escolar da criança poderá ser prejudicado em relação ao idioma. De acordo com Rocha (2007), é preciso ter consciência de que há muitas variáveis a serem estudadas e pesquisadas mais profundamente quando tratamos do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças (LEC), visando sempre o seu papel na formação integral da criança.

Algumas variáveis relacionadas ao ensino-aprendizagem de LEC a serem consideradas, referem-se ao conhecimento do professor sobre o desenvolvimento infantil, conhecimento linguístico da língua estrangeira, em nosso caso, inglês, conhecimentos das necessidades físicas e psicológicas das crianças, como também a compreensão deste profissional sobre a afetividade que a criança precisa. Ele ainda deve ser criativo, paciente e gostar deste público.

Ademais, diante da crescente oferta de aulas de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização é possível demonstrar o dado da escola participante da pesquisa que de 2013 a outubro de 2018 houve um aumento de 933,33% na procura de curso de inglês para crianças de 3 a 5 anos. Por outro lado, Tonelli e Pádua (2017) afirmam que a crescente oferta de aulas de línguas estrangeiras nas séries iniciais de escolarização dá um caráter de urgência às novas pesquisas que tenham como foco o ensino, aprendizagem e formação de professores para atuar no contexto de línguas estrangeiras para crianças (LEC).

Assim, segundo as autoras entre os anos 2013 e 2016 foi realizado um mapeamento de pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação (*stricto sensu*) no Brasil, abordando a aprendizagem e formação de professores de LEC. Tonelli e Pádua (2017) mostram que em 1987 foi registrado apenas um trabalho sobre o tema (VILLANUEVA, 1987), porém em 2016 foram identificados 10 trabalhos finais, dissertações e/ou teses defendidas.

Destacamos aqui os trabalhos de Tonelli e Cristovão (2010) intitulado “o papel dos cursos de Letras na formação de professores de Inglês para crianças” que procurou demonstrar que os cursos de licenciatura em letras precisam repensar sobre seus currículos que ainda não estão estruturados para atender às necessidades do atual cenário educacional brasileiro. Segundo as autoras, os cursos precisam repensar os aspectos do curso para que os professores em formação estejam preparados para ensinar inglês para crianças. O trabalho de Tonelli e Tutida (2014), “Formação inicial e Continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o estado do Paraná”, preocupou-se em tratar da lacuna na formação inicial e/ou continuada dos professores de inglês através da análise dos currículos dos cursos de licenciatura em língua inglesa das universidades públicas do Paraná. O trabalho de Rocha (2010) em sua tese de doutorado “Propostas para o Inglês no Ensino fundamental I Público: Plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos, que discute a questão de as línguas estrangeiras não integrarem oficialmente a Matriz Curricular dessa esfera educacional, o que resulta em muitas limitações para professores e alunos.

Pelo exposto, verifica-se que várias pesquisas têm sido desenvolvidas em nosso contexto brasileiro, auxiliando professores que cada vez mais têm atuado junto às crianças em sala de aula. Contudo, não encontramos estudos que tratam especificamente do desenvolvimento da oralidade em língua inglesa por crianças de 3 anos de idade. Diante desse quadro, nossa pesquisa difere das demais, uma vez que procura observar as instruções dadas às crianças de 3 anos de idade no ensino de língua inglesa e que tipos de atividade implementadas em sala de aula propiciaram desenvolvimento da oralidade de LI nas crianças.

A presente pesquisa, está embasada na teoria Sócio-cultural de Vygotsky (1998; 2001; 2003; 2007) que aborda o desenvolvimento humano juntamente às atividades sociais e culturais, o que vem ao encontro do desenvolvimento de língua. Dentro deste aporte teórico, fizemos uso de estudos de pesquisadores internacionais como do próprio Vygotsky por meio dos construtos teóricos de linguagem, desenvolvimento de conceitos espontâneos científicos, mediação, zona de desenvolvimento potencial, interação significativa, dentre outros; em Cameron (2011) com suas colaborações acerca de ensinar inglês para jovens aprendizes, a avaliação de desenvolvimento das crianças e fatores relacionados à afetividade e motivação. Também utilizamos estudos de pesquisadores brasileiros, tais como os de Rocha (2006, 2007, 2010), Tonelli (2005) para tratar da ludicidade nas aulas através da música e histórias e Megale e Liberalli (2006) a respeito do bilinguismo no contexto da educação brasileira e como o presente trabalho se enquadra em tal denominação.

Esta pesquisa se justifica pela observação do aumento da procura de pais por cursos de idioma para crianças cada vez mais cedo, e pela dificuldade dos professores ao trabalharem língua inglesa com crianças. Com relação a formação do professor de língua inglesa para crianças (LIC) observamos uma grande lacuna, em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia nos artigos 4º e 5º de 2006, em que o curso oferece formação sobre desenvolvimento infantil e aprendizagem; porém não oferece formação em língua estrangeira, por este não ser o foco. Já os cursos de Letras Português-Inglês preocupam-se com a formação de professores de línguas materna e/ou estrangeiras, mas o foco é nas teorias voltadas aos alunos a partir do 6º ano conforme a resolução CNE/CP nº 2 de 19/02/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, artigo 6º o qual mostra que os estágios tanto de observação, regência e participação são feitos no Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, criando assim segundo Fernandez e Rinaldi (2009), uma lacuna na formação de professores de Inglês para séries iniciais

A partir das problematizações acima citadas, esta pesquisa tem como **objetivo geral** investigar como um grupo de 5 crianças, com 3 anos de idade, ainda não alfabetizadas em língua materna, e que ainda não tiveram aulas de inglês anteriormente, desenvolvem a oralidade em Inglês como língua estrangeira. Essas crianças frequentaram duas aulas semanais de Inglês com 50 minutos em um Curso de Inglês privado, em uma cidade no Sudoeste do Paraná. Metodologicamente, a pesquisa buscou coletar e gerar dados a partir da observação e registro de aulas em vídeo, incluindo a transcrição de algumas atividades realizadas durante as aulas para mostrar o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa pelas crianças participantes, cujas categorias de análise emergiram dos próprios dados da pesquisa.

A organização desta dissertação dar-se-á em 5 capítulos. O capítulo 2 aborda a teoria que embasa o estudo desta pesquisa, ou seja, a Teoria Sócio-cultural (VYGOTSKY, 1998, 2001, 2007) no que tange ao desenvolvimento cognitivo das crianças; Ainda neste capítulo será abordado sobre o desenvolvimento integral das crianças que é um dos objetivos do aprendizado de uma nova língua na infância. No capítulo 3, apresenta-se as principais características metodológicas e etapas para a realização da pesquisa, ou seja a natureza, objetivo geral e perguntas da pesquisa. Também descrevemos como os dados foram gerados e analisados. Com base no capítulo de fundamentação teórica (capítulo 1), o capítulo 4 trará a discussão e análise dos dados abordando como o ambiente educacional pode influenciar no desenvolvimento dos alunos. Por fim, no capítulo 5 foi desenvolvida uma síntese da trajetória da pesquisa, respondendo as perguntas de pesquisa, bem como o tratamento das limitações, implicações pedagógicas e contribuições desta pesquisa.

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*“Só é possível ensinar uma criança a amar,
amando-a.” (Johan Goethe)*

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que amparam esta pesquisa. O capítulo será iniciado por considerações sobre a Teoria Sócio-cultural; dando prosseguimento, serão apresentados conceitos sobre ensino e desenvolvimento na infância, amparados principalmente pelas teorias de Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2007). Na sequência, com base em Cameron (2001) e Vygotsky (2008), haverá uma discussão a respeito da linguagem corporal como aliada na construção do conhecimento nas aulas de Língua inglesa para crianças. Em continuidade, trataremos sobre a ludicidade e a afetividade nas aulas, sustentados por Cameron (2001), Krashen (1987) e Vygotsky (2007). Serão apresentadas também características sobre o desenvolvimento integral das crianças, assim como serão discutidos aspectos sobre o bilinguismo no Brasil e a importância de desenvolver a oralidade a partir de interações significativas nas aulas de inglês.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA SÓCIO-CULTURAL

A abordagem sócio-cultural de Lev Vygotsky (1998, 2007) entende o desenvolvimento humano como inseparável das atividades sociais e culturais. Segundo o autor, o conhecimento é resultante da interação entre o sujeito e o meio social. Portanto, para que o sujeito desenvolva-se cognitivamente, é necessário que ele se insira em um determinado ambiente cultural. As mudanças que acontecerão ao longo do seu desenvolvimento, estão diretamente ligadas à interação dele com a cultura e a história da sociedade na qual está inserido. (CASTORINA ET AL., 2003)

A teoria sócio-cultural tem como principais princípios: a) a escolha da atividade como unidade de análise que fundamenta-se na concepção de atividade que tem como foco as pessoas e o ambiente em que estão inseridas, ou seja, as atividades que os sujeitos realizam no mundo têm significado em um determinado contexto social e cultural; b) o conceito de mediação que tem um papel de destaque na abordagem teórica de Vygotsky que evidencia que a atividade humana é mediada por instrumentos, signos e práticas culturais, por exemplo, todos carregados de significação cultural. No caso desta pesquisa, a linguagem verbal serve como mediadora da atividade com as crianças participantes. Para o autor, a linguagem é o instrumento mediador

mais importante para o desenvolvimento. É importante ressaltar ainda que os mediadores são ao mesmo tempo utilizados, construídos e transformados pelo grupo cultural; c) a consideração de diferentes planos de análise que demonstram que a investigação do desenvolvimento humano deve levar em consideração a inter-relação entre as dimensões individual, social e cultural, pois segundo Ribas e Moura (2006, p. 130), ainda que um desses aspectos possa receber destaque em uma determinada investigação, é preciso ponderar que os demais níveis estão interligados; d) a pluralidade metodológica que evidencia a necessidade de utilizar métodos diversificados, como entrevistas, observações, experimentos que envolvam componentes da cultura.

Desde que a criança nasce, ela passa pelo processo de aprendizagem em que adquire conhecimentos, habilidade, hábitos, valores, crenças e atitudes por intermédio das suas relações reais com o meio social. Segundo Palangana (2015), essas relações não dependem singularmente do indivíduo, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas nas quais ele está incluído.

Em sua teoria, Vygotsky (1998) buscou definir conhecimento científico e conhecimento espontâneo. Para o autor, conhecimento científico é todo aquele de origem formal, que tem relação com as ciências sociais, línguas, matemática, ciências físicas e naturais. Os conhecimentos científicos não passam por um processo de desenvolvimento, sendo absorvidos já prontos mediante o processo de compreensão e assimilação. Já o conhecimento espontâneo é composto por conceitos não sistemáticos, baseados em situações particulares e alcançados em contextos da experiência cotidiana.

Vygotsky (2001) classifica como científicos todos os conceitos aprendidos na educação formal, e como espontâneos todos os conceitos originários de uma aprendizagem informal:

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos - cabe pressupor - são processos intimamente interligados, que exercem influências um sobre o outro. [...] independentemente de falarmos do desenvolvimento dos conceitos espontâneos ou científicos, trata-se do desenvolvimento de um processo único de formação de conceitos, que se realiza sob diferentes condições internas e externas mas continua indiviso por sua natureza e não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo de duas formas de pensamento que desde o início se excluem (VYGOTSKY, 2001, p. 261).

Em sua teoria, o autor percebeu que a criança emprega conceitos espontâneos antes mesmo de compreendê-los conscientemente. De acordo com essa perspectiva, a criança possui o conceito, conhece o objeto ao qual o conceito se refere, mas ainda não está consciente do seu

próprio ato de pensar (VYGOTSKY, 2001). Durante a aquisição de uma nova língua na infância, os conceitos espontâneos são importantes, pois são alcançados em contextos de experiências do cotidiano de sala de aula, por exemplo. A criança pensa e fala sem ter a consciência da explicação de o porquê usar determinada palavra ou estrutura. Ela já ouviu determinada estrutura anteriormente, compreendeu o contexto e agora passa a utilizá-la. Já o desenvolvimento dos conceitos científicos acontece de forma oposta. Nesse caso, a criança inicia com uma definição formal e verbal a partir de operações não espontâneas, operando desde o início a um nível de complexidade lógica que só é alcançado pelos conceitos espontâneos no final do seu desenvolvimento. Em contrapartida, a familiaridade e a intimidade que a criança tem com os conceitos espontâneos só serão alcançadas mais tardiamente no conceito científico. Para Vygotsky (2001, p. 263), a mente da criança se relaciona de forma diferente quando se defronta com conceitos científicos ou espontâneos:

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação dos conceitos espontâneos. Outras tarefas surgem diante do pensamento da criança no processo de assimilação dos conceitos na escola, mesmo quando o pensamento está entregue a si mesmo. [...] considerações igualmente empíricas nos levam a reconhecer que a força e a fraqueza dos conceitos espontâneos e científicos no aluno escolar são inteiramente diversas: naquilo em que os conceitos científicos são fortes os espontâneos são fracos e vice-versa, a força dos conceitos espontâneos acaba sendo a fraqueza dos conceitos científicos.

A escolha do termo desenvolvimento na presente pesquisa vem de encontro com o termo também utilizado em Vygotsky (2007), e que se aproxima dos estudos de Krashen (1987) quando o referido autor afirmou através de seus estudos que as pessoas tinham duas maneiras de desenvolver uma língua estrangeira: a aprendizagem ou aquisição. Segundo o autor, a aquisição é o processo subconsciente, quando o aprendiz não está consciente de que está adquirindo a linguagem, quando não há consciência das regras. O conceito de aquisição é muito parecida com o que Vygotsky entende por desenvolvimento da linguagem: processo inconsciente em que a parte gramatical é entendida e estudada apenas após o uso fluente da língua.

Já a aprendizagem, é a forma consciente do desenvolvimento, em que há consciência das regras e estruturas e são aprendidas primeiro (KRASHEN, 1987). Essa definição é muito próxima com o que Vygotsky (2007) denominou conceito científico.

Por mais que os termos aquisição e aprendizagem tenham conceitos parecidos, a palavra adquirir compreende algo que já está pronto, quando não há mais como evoluir ou

melhorar, como por exemplo quando digo que vou adquirir uma casa nova, um carro. O termo desenvolvimento, por sua vez, nos remete à prática, crescimento, progresso dependente de seu funcionamento, não está pronto. Seguindo os pressupostos de Vygotsky, a linguagem é desenvolvida ao longo de toda a infância. O termo desenvolvimento demonstra uma série de etapas de um longo processo.

Ainda para melhor explicar a importância da interação social e mediação no desenvolvimento cognitivo e a relação aprendizagem-desenvolvimento, Vygotsky (2007, p. 94) criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que constitui um dos conceitos centrais de sua teoria e que vem de encontro com a presente pesquisa, pois o aluno criança como os sujeitos deste estudo, desenvolvem a nova língua a partir da ajuda do professor e dos colegas durante um tempo até que eles consigam desenvolver as atividades propostas sem a ajuda anterior.

Por muito tempo, pesquisadores preocuparam-se em mensurar unicamente o que as crianças podiam fazer sozinhas, sem considerar a noção de que o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha. (VYGOTSKY, 2007, p.96). Cameron (2001) afirma que o adulto serve como mediador para tornar o mundo mais acessível para as crianças e que pode ajudá-las a cumprir tarefas para que futuramente sejam independentes e possam realiza-las sozinhas.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento das crianças, porém não podemos nos limitar unicamente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem. Por esse motivo, Vygotsky (2007, p.95) estabelece dois níveis de desenvolvimento: A zona de desenvolvimento real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento real é o desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de alguns ciclos de desenvolvimento já completados. Geralmente quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos tratando de desenvolvimento real, ou seja, o nível de desenvolvimento real de uma criança, define funções que já amadureceram, são produtos finais do desenvolvimento. Significa que a criança consegue desempenhar determinada atividade independentemente.

Já o nível de desenvolvimento proximal (ZDP) refere-se a:

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

Se na zona de desenvolvimento real as funções já estão desenvolvidas, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. Ao utilizar a ZDP, podemos constatar não apenas dos ciclos e processos que já foram completados, como também dos processos que estão em estado de formação e que estão começando a desenvolver.

Trazendo a ZDP para a sala de aula, podemos projetar o futuro do desenvolvimento da criança e seu estado de desenvolvimento, pois nos fornece acesso não apenas ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de amadurecimento.

2.2 ENSINO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA INGLESA NA INFÂNCIA

Ensinar inglês para crianças vai muito além de chegar na aula, abrir um livro didático, e o seguir. A preparação do professor que vai atuar com crianças inicia muito antes de ir para a sala de aula. Um dos primeiros passos antes de entrar em sala de aula é ter claro qual o principal objetivo de ensino de LE para crianças. Rocha (2007, p.278) em seu trabalho “O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões”, ressalta que as habilidades linguísticas não devem um único foco, mas sim o desenvolvimento da competência intercultural do aluno e contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional, sócio-cultural da criança. O papel formador da língua objetiva proporcionar o desenvolvimento integral da criança. A língua tem um papel formador, pois fortalece a compreensão de um mundo plural, incentivo à curiosidade, à motivação, assim como ensinar a respeitar as diferenças.

O professor deve ter claro que é preciso entender os meios pelos quais a criança aprende, conhecer as características físicas³, intelectuais⁴, sociais⁵, emocionais⁶, vivências⁷ e conhecimentos socioculturais do grupo com o qual vai trabalhar e também compreender que o aluno criança é diferente do aluno adulto. A maioria dos professores que termina a graduação teve contato com os alunos pré-adolescentes, adolescentes e jovens em seus estágios curriculares supervisionados, uma vez que esses pertencem ao público de ensinos fundamental II e médio. Sendo assim, muitos professores acreditam que ensinar uma língua estrangeira para crianças é apenas repetir a forma de trabalho realizada com adolescentes, jovens e adultos.

Essa é uma percepção equivocada e que merece atenção. Segundo Brown (2007) existem inúmeras diferenças entre o aprendiz criança e o aprendiz adulto que devem ser perceptíveis ao professor. A primeira diferenciação é a respeito do foco de atenção dos dois: o foco de atenção da criança é mais curto e espontâneo. A espontaneidade da criança faz com que ela não precise se esforçar tanto quanto um adulto para aprender línguas. Por outro lado, o adulto consegue focar racionalmente nas formas do idioma. A segunda, é de que a criança não tem uma forma linear de aprender, ou seja, ela aprende diferentes conteúdos de diferentes formas.

O professor que vai trabalhar com um grupo de crianças precisa também desenvolver habilidades e conhecimentos específicos que são diferentes dos necessários para trabalhar com adultos como: fatores afetivos e o uso autêntico e significativo da linguagem que é quando a criança é responsável pelo seu trabalho e tem a oportunidade de experimentar a língua por elas mesmas (ROCHA, 2007, p.286). Se compararmos com os adultos, estes últimos conseguem se imaginar em determinadas situações, mesmo sem uma contextualização. O mesmo já não acontece com as crianças. As crianças também se cansam rapidamente das atividades. Sendo assim, o professor precisa preparar atividades suficientes para conseguir manter a atenção dos alunos durante o tempo da aula. (BROWN, 2007)

A principal finalidade de toda estrutura educacional é promover a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano. Para Vygotsky, a criança é um aprendiz ativo em um mundo

³ Podem ser consideradas características físicas saber se o aluno vai ao banheiro sozinho ou precisa de ajuda; se ele já sabe segurar um lápis para traçar ou pintar uma atividade; desenvolvimento da motricidade entre outros.

⁴ Podem ser consideradas características intelectuais: a concentração da criança, o desenvolvimento das atividades pela criança, desenvolvimento da fala, utilização da imaginação, como ela trabalha com conceitos e que conceitos ela já sabe.

⁵ Podem ser consideradas características sociais: a participação nas atividades, interação com os colegas, como encara ficar longe dos pais.

⁶ Podem ser consideradas características emocionais: o controle das emoções, birras com colegas e professores, independência do aluno, medos.

⁷ Temos por vivências aquilo que faz parte da rotina da criança, o que gosta, do que brinca, do que gosta de falar.

cheio de pessoas, palavras, sons, ações, etc, que servem de mediadores e que ajudam estas crianças a entenderem muito mais do que fariam, caso estivessem sozinhas. O objeto que faz a intermediação da criança com o mundo é a linguagem. (VYGOTSKY, 2007, p.18).

Segundo Cameron (2001), seguindo o conceito de internalização de Vygotsky, a nova língua é primeiramente utilizada significativamente pelo professor e pelos alunos e, depois, é transformada e internalizada para se tornar parte das habilidades linguísticas ou conhecimentos individuais das crianças.

A formação de conceitos dentro da concepção vygotskiana refere-se às relações entre pensamento e linguagem, a construção de significados pelos indivíduos através da questão cultural, o processo de internalização e, tratando-se do contexto da pesquisa aqui apresentada, o papel da escola. O processo de internalização é essencial para o desenvolvimento do funcionamento psicológico humano. Este processo envolve uma atividade externa que deve ser modificada para assim se tornar uma atividade interna. A internalização é interpessoal e se torna intrapessoal. Considerando esse sistema, o pensamento tem origem na motivação, interesse, necessidade, impulso, afeto e emoção (VYGOTSKY, 1998, 2001, 2003). Dentro da sala de aula, a criança pequena precisa sentir-se motivada, interessada no conteúdo e acreditar que o que está aprendendo servirá para que ela cumpra o seu papel social, assim como ter um sentimento positivo acerca da nova língua para que possa haver a internalização, ou seja, o desenvolvimento. Ainda segundo o autor, o sujeito não é ativo, mas interativo, pois se constitui e forma conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que são internalizados os conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Vygotsky (2007, p.6) afirma que o início da inteligência prática na criança, é independente da fala. É possível observar que a criança aprende a Língua Materna através da interação e imitação, desde os primeiros dias de vida, com as pessoas com que convive diariamente.

Segundo o autor (2007, p.7), a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação; quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido numa atividade particular. Um princípio da psicologia clássica é avaliar o desenvolvimento da criança a partir daquilo que ela pode fazer sem a ajuda de alguém (ZDR) e, portanto, a imitação não indica desenvolvimento por se tratar de uma atividade puramente mecânica (VYGOTSKY, 2007, p.99), e uma pessoa só consegue imitar o que está em seu nível de desenvolvimento. Ainda segundo o autor (p.101) as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas

próprias capacidades. Principalmente em atividades coletivas ou com o exemplo de um adulto, em nosso caso, o exemplo do professor, mostra que as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Por esse motivo é muito importante que o professor sirva de exemplo ao aluno durante a aula de língua inglesa, pois imitando o professor o aluno pode se desenvolver na língua.

Antes da fala se tornar compreensível, a criança precisa de recursos para que possa ser compreendida. Vygotsky (2007, p.23) afirma que a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos⁸ muito expressivos que compensam sua dificuldade em comunicar – se de forma inteligível através da linguagem e da mesma forma utilizam a rotulação como função primária da fala. Seguindo a ideia do autor, é possível afirmar que o professor também se utiliza desse recurso nas aulas de LI para que possa ser compreendido. Já quando colocamos a percepção visual, percebemos que ela é integral visto que elementos independentes em um campo visual são percebidos simultaneamente. Quanto a fala, precisa de um processamento sequencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica.

Para Vygotsky (2007, p.95), é preciso determinar dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, ou seja, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Ao avaliar uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Temos então como indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer sozinhas.

Ao tratar do segundo nível, considera-se que o que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros deveria ser muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha - ZDP⁹ (VYGOTSKY, 2007, p. 96). Portanto, seria melhor medir a inteligência, ou avaliar o desenvolvimento da criança em língua inglesa, objeto deste estudo, pelo que a criança pode fazer com alguma ajuda.

Ainda de acordo com o autor, crianças na mesma fase de desenvolvimento podem fazer diferentes usos da ajuda que recebem. Um exemplo é quando a criança está aprendendo a identificar os animais e o único animal que ela conhece e já tem em sua estrutura cognitiva, um esquema de cachorro. Portanto, ao apresentar a esta criança um outro animal com alguma semelhança, um cavalo por exemplo, ela o terá também como cachorro (marrom, quatro patas, rabo, duas orelhas, etc).

⁸. Mais adiante trataremos sobre o assunto de forma mais específica.

⁹ O termo ZDP foi detalhado no capítulo 1, na seção 1.1.1

É possível compreender que a experiência social do aluno, interagindo com o meio, colegas e professor auxilia no desenvolvimento cognitivo da criança. Para que o avanço delas aconteça é necessário considerar alguns fatores como o que os alunos são capazes de fazer sozinhos e com a ajuda, assim como o que gera interesse no período que estão passando. Além dos fatores citados nessa seção, a linguagem corporal tem grande influência no ensino de inglês para crianças e será tratado a seguir.

2.2.1. Linguagem corporal como aliada na construção de conhecimento nas aulas de Língua Inglesa para crianças

A linguagem corporal pode ser considerada um componente discursivo do professor e do aluno, pois ela vai além da significação, contribuindo na construção de sentido dos enunciados proferidos em uma aula. O objetivo de usar a linguagem corporal em sala de aula é que o aluno possa compreender comandos dados na língua inglesa, sem precisar recorrer à língua materna.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana e desde muito cedo a criança utiliza o corpo para se comunicar por meio de movimentos, assim ela começa a expressar suas vontades, praticando diferentes habilidades para seu desenvolvimento.

De acordo com a teoria de Wallon (2012, p. 23):

O movimento ocupa destaque na teoria walloniana. Desde o início da vida, ele é uma das principais formas de comunicação da vida psíquica com o ambiente externo. É uma das grandes possibilidades de tradução do mundo interno da criança, uma vez que ela se faz entender por gestos que representam suas necessidades e seu humor.

Por comunicação entende-se a capacidade que o ser humano tem de interagir com o outro por meio de sinais verbais ou não verbais. Existem diversos fatores que inferem na qualidade e sucesso da ação comunicativa, tais como: época, localização geográfica, idade, conhecimento e experiência de mundo entre outros. Lyons (1987, p.29) enumera seis fatores importantes que fazem com que a comunicação seja possível: 1. Sinal; 2. Emissor; 3. Receptor; 4. Canal; 5. Significado; 6. Código. Segundo o autor, toda comunicação é iniciada por um sinal que é transmitido de um emissor para um receptor (ou receptores) através de um canal de comunicação. O sinal terá uma forma e passará um significado (mensagem). A ligação entre a forma do sinal e o seu significado é chamado de código. Esse código é a forma pela qual a mensagem é passada pelo emissor e compreendida pelo receptor, e pode ser

verbal ou não verbal. Dentre a modalidade não verbal é possível encontrar os gestos, expressões faciais, movimentos de cabeça, gestos com as mãos, olhar, postura, entonação da voz, etc.

É importante saber que quando nos comunicamos o fazemos com o objetivo principal de se relacionar com o outro. Para Hall (1959), a comunicação não verbal inclui elementos não linguísticos que comunicam alguma coisa no curso de uma interação. O autor destaca como fatores não verbais mais importantes em uma interação a kinesia (estudo do significado das expressões, gestos e movimentos do corpo), a paralinguística (centra-se no estudo das variações não linguísticas como o tom da voz, ritmo) e a proxêmica (foca-se na proximidade, nos espaços que o corpo ocupa em dado momento ou situação).

Nos primórdios, a gesticulação foi a primeira forma de comunicação humana, e com o aparecimento da palavra falada, os gestos foram ficando em segundo plano, porém eles constituem o complemento da expressão e devem ser coerentes com o conteúdo da mensagem falada.

Se voltarmos alguns anos é possível lembrar do grande nome de Charles Chaplin (ROBINSON, 2011), um dos ícones do cinema mudo, no qual durante anos um ator era considerado bom ou ruim, à medida que fosse capaz de usar gestos e sinais corporais para se comunicar com o público. E sim, mesmo sem falar uma palavra as pessoas riam e choravam e entendiam toda a história que estava sendo contada.

Por mais que não se fale a respeito de técnicas de expressão corporal, ela está presente em todos os momentos de interação entre sujeitos. Segundo Pease e Pease (2004), a linguagem corporal responde por 60 a 80% das mensagens transmitidas na mesa de negociação e que as pessoas formam de 60 a 80% de sua opinião sobre um recém-chegado antes de completados os primeiros quatro minutos de conversa. Além disso, Senna (2011) do Instituto Brasileiro de Linguagem Corporal cita a regra denominada 7-38-55, que diz que 7% da comunicação seria atribuída ao componente verbal (significado), 38% componente ao vocal (tom da voz) e 55% ao componente facial (expressão facial). Somando isso, é possível perceber que a comunicação não verbal é responsável por 93% de toda comunicação.

Ademais, segundo Gschwind-Holtzer (1981 apud RODRIGUES, 2007, p.39), o verbal e o não verbal não aceitam um tratamento separado. Eles estão intrinsecamente ligados e por este motivo a função comunicativa da linguagem verbal não pode ser bem compreendida sem a integração de fatores não verbais.

Ao ensinar uma língua estrangeira deve-se ter em mente de que o objetivo do aprendizado não é apenas o aprendizado de língua em si, mas a capacidade do aprendiz interagir e agir socialmente com falantes nativos e não nativos desta mesma língua. Isso nos remete ao pensamento de Vygotsky (2008) no qual o indivíduo é resultado de suas relações sociais. Se nos questionarmos a respeito de como

adquirimos nossa língua materna ou como aprendemos brincar, encontraremos na teoria vygotskiana a resposta: “interação social”. Se ao invés de vivermos com seres humanos vivêssemos com macacos, possivelmente não íamos andar da maneira com que andamos. Possivelmente imitaríamos os gestos dos primatas, assim como conseguiríamos nos comunicar com eles. Portanto, para Vygotsky (2008), a construção do conhecimento dá-se através da interação entre o sujeito e o contexto no qual ele está inserido por meio da linguagem verbal, que por sua vez tem função comunicativa. No ato de ensinar, a comunicação é fator primordial e, além da linguagem verbal utilizada, a utilização do movimento do corpo favorece a construção de sentidos dos educandos, tornando-os mais interessados nos enunciados que são apresentados pelos professores.

Para Cameron (2001, p.39), quando uma criança está aprendendo um novo idioma, a afetividade e a interação social com o professor são fatores essenciais para que aconteça a compreensão do discurso. A criança trará o seu conhecimento social e suas experiências, e assim encontrará um significado e irá compreender o idioma como uma forma de comunicação. Dessa forma, entendemos que a interação e a comunicação em língua inglesa vão além do conhecimento da percepção auditiva. Os sons desconhecidos, frequências não comuns que precisamos enunciar e perceber, solicitam não apenas a voz e o ouvido, mas também o corpo inteiro, despertando prazeres, alegrias, angústias e afetividade.

Ao aprender um novo idioma é importante considerar o corpo como parte indispensável no processo de aprendizagem dessa língua. O aluno precisa compreender que aprender a se comunicar em uma língua estrangeira vai muito além de mera reprodução das estruturas linguísticas. Quando o aluno aprende uma nova língua, ele é portador de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando-se como sujeito no todo e trazendo novas identificações. Isso porque o aprendiz está adentrando numa história, de uma cultura diferente da sua. Rodrigues (2007, p.29) afirma que o professor precisa ter em mente que a língua estrangeira não é um sistema vazio, pois traz consigo uma carga ideológica e se configura de forma diferente da língua materna, como por exemplo: as cores, os fatos, os sistemas de tempos verbais.

Cameron (2001) diz que a didática e métodos de aprendizagem de uma língua estrangeira concentram maior atenção nas questões de ordem puramente linguística, deixando de lado outras formas de comunicação. Infelizmente, não há na maioria dos métodos de LE, mesmo no Método Resposta Física Total¹⁰ de Asher (1968), orientações aos professores e

¹⁰ O método Resposta Física Total, ou *Total Physical Response*, criado pelo Dr. James J Asher baseia-se na forma que as crianças aprendem a sua língua materna. Os pais usam a linguagem corporal para ensinar as crianças as coisas do dia-a-dia e as crianças respondem fisicamente Ex.: a mãe diz: “venha aqui” ou dê adeus” e a criança responde com movimento do corpo. Essas conversas continuam por um longo tempo até que a criança comece a falar. Apesar de não falar, a criança internaliza sons e pronúncias e quando os decodifica suficientemente, começa

alunos sobre o uso do corpo, do espaço, do contexto, da gestualidade ou da expressão corporal. Ensinar a falar não se resume a saber apenas a estrutura da língua, mas todo um processo que envolve tanto atividades físicas, cognitivas e afetivas que de algum modo solicitam todos os nossos sentidos.

No processo educacional, a utilização da linguagem corporal desafia o aluno. A criança constrói o próprio conhecimento, pois a mensagem não está concluída. O aluno precisa interpretar e utilizar todo seu conhecimento prévio para compreender o contexto. Outros componentes essenciais para que ocorra o desenvolvimento cognitivo da criança e, portanto, o desenvolvimento em LI, referem-se à ludicidade e à afetividade, que veremos na próxima subseção.

2.2.2 A afetividade e a ludicidade no ensino de línguas para crianças

Iniciando a discussão pelo conceito de ludicidade, geralmente o que vem à mente das pessoas são jogos e/ou brincadeiras, mas essa forma de ensino não se constitui apenas dessas características, porém também de atividades que proporcionam momentos de prazer, entrega e interação dos envolvidos. Para Luckesi (2000), atividades lúdicas são aquelas que propiciam uma experiência de plenitude, nas quais os alunos se envolvem por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Santin (1994) as descrevem como ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas ao usufruir, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com os materiais simbólicos.

Santana e Nascimento (2011) afirmam que os jogos¹¹ estão presentes nas vidas tanto da criança como na do adulto e, para tanto, podem ser instrumentos a ser utilizados para o desenvolvimento de qualquer pessoa e, por isso, devem ser levados em consideração pelos educadores em todos os níveis de ensino. Fundamentar o ensino de crianças na ludicidade significa um saber-fazer reflexivo para que o jogo possa construir a zona de desenvolvimento proximal.

Para Vygotsky (1994), o jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade. O jogo gera a ZDP, pois instiga a criança, cada

a falar. O método Resposta Física Total tenta levar para a sala de aula de língua estrangeira a forma de aprendizagem natural da língua materna nos primeiros anos de vida. (RICHARDS; ROGERS, 1986).

¹¹ Sem querer discutir a terminologia, ao tratar do jogo nos referimos às atividades lúdicas que envolvem brincadeiras, jogos, brinquedos, música, faz-de-conta e jogo simbólico.

vez mais, a gerenciar seu comportamento, testar habilidades que ainda não estão consolidadas em seu repertório, construir modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, estimulando o desenvolvimento das funções de pensamento.

Além disso, o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo, pois segundo Elkonin (1998), ele contribui com a superação do egocentrismo cognitivo, descentralizando o pensamento para reconhecer outros pontos de vista e estruturá-los num sistema de operações composto de ações inter-relacionadas. Para o autor:

O jogo se apresenta como uma atividade em que se opera o 'descentramento' cognoscitivo e emocional da criança. Vemos aí a enorme importância que o jogo tem para o desenvolvimento intelectual. E não se trata apenas de que no jogo se formam ou se desenvolvem operações intelectuais soltas, mas de que muda radicalmente a posição da criança em face do mundo circundante e forma-se o mecanismo próprio da possível mudança de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis. (ELKONIN, 1998, p. 413).

Segundo Pimentel (2008), por meio do lúdico, a criança sente-se motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros meios, e através disso ela é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra em outras atividades. O autor afirma que a ludicidade auxilia no desenvolvimento da criança. Para tanto, o professor tem um papel fundamental de explorar as atividades lúdicas com o objetivo de seus alunos terem um aprendizado significativo.

Um fator importante no desenvolvimento das crianças é o que o brinquedo representa para ela. O brinquedo possui um significado no processo de aprendizado e desenvolvimento, pois, segundo Vygotsky (2007, p. 117), também criam a ZDP na criança, uma vez que no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário.

Na teoria de Vygotsky, o brinquedo tem um papel significativo, pois é visto como uma oportunidade de provocar e estimular o desenvolvimento de uma criança. Na brincadeira, a criança internaliza conceitos do meio social e também modifica suas funções psicológicas superiores (atenção, memória, linguagem, percepção, entre outros). Em outras palavras, é através da ação brincadeira que a criança se desenvolve. Para Vygotsky (2007, p. 110), é através do brinquedo que a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto.

Outra forma lúdica de atuar junto às crianças é a contação de histórias (SOUZA E BERNADINO, 2011), pois envolve a criança com o uso autêntico da linguagem em um

contexto coerente. As histórias oferecem um mundo imaginário, criado pela língua, nos quais acessa, aproveita e aprende a língua enquanto ela acontece. Além disso as histórias constroem diferentes contextos, com diferentes personagens que despertam o interesse dos alunos e fazem com que o aprendizado vá muito além da aquisição da linguagem. Segundo Ellis e Brewster (1991), pelo fato das histórias serem motivantes e divertidas, essas desenvolvem uma atitude positiva em relação à língua.

Wright (apud TONELLI, 2005, p. 40) é um dos autores que defendem o uso de Histórias no ensino de LI como LE para crianças. O autor acredita que estas contemplam a necessidade infantil por temas representativos e, por esta razão, podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas. Por essa perspectiva: a) as Histórias são significativas; b) as crianças escutam com um propósito claro que é o de compreender o enredo; e, em se tratando de LI, c) a própria língua torna-se ao mesmo tempo instrumento e objeto de ensino.

Através das histórias as crianças encontram uma fonte inesgotável de vivência e dessa forma a fantasia abre novas portas para que os desejos e sonhos das crianças ganhem vida. (VYGOTSKY, 2003).

Segundo Tonelli (2005, p.42), em seu trabalho “Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças”, as crianças adoram ouvir a mesma história várias vezes, e através da repetição certos aspectos linguísticos são adquiridos, enquanto outros são reforçados. Através da repetição das palavras-chave, ambientação e linguagem corporal, a criança se esforça para compreender o contexto da narrativa, entendendo além das palavras da unidade.

A utilização de histórias para o desenvolvimento de uma nova língua é importante, pois de acordo com Cameron (2001, p. 163), as histórias utilizam uma linguagem poética, com rimas e repetições, que fazem com que as crianças se habituem com o que está acontecendo. Além disso, as histórias têm cuidado para escolher palavras que deixem o público interessado e focado na história. O contexto criado pela história, a linguagem, as imagens e o atuar ajudam os ouvintes compreenderem palavras que não são familiares e, assim, as crianças vão construindo seu entendimento e se engajando no que está acontecendo.

Outra maneira atrativa de ensinar um novo idioma é através de músicas, pois através delas as crianças absorvem a língua facilmente. Geralmente as crianças adoram cantar e é uma maneira divertida de fazer com que participem durante as aulas, se divirtam e ao mesmo tempo aprendam.

Segundo Lima (2004) no trabalho “O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira”, devemos usar músicas em inglês, primeiramente visando a diversidade cultural,

mostrando as diferenças entre as nações e respectivas culturas. Além dos objetivos culturais, pela música também é possível desenvolver as habilidades comunicativas da língua:

O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como *listening, speaking, reading, and writing*, na mesma atividade com canções. (Lima, 2004, p. 22).

Existem inúmeras vantagens ao utilizar música no ensino de LE. Segundo Nunes (2006), a música tem uma função mágica nas pessoas, pois ela traz lembranças, sentimentos, relaxa, brinca, leva as pessoas a outros lugares e a outros momentos, distrai, aproxima pessoas além de ensinar pronúncia, vocabulário e compreensão oral.

Murphey (1994) afirma que o uso da música para o aprendizado de LE é excelente, pois favorece a memorização através da repetição¹². Ao utilizar a música a repetição não se torna chata, mantendo os alunos sempre motivados.

Segundo Krashen (1987), o estado emocional age como um filtro¹³ que pode ser ajustado para dificultar ou ajudar na aquisição de uma língua. Emoções negativas, como ansiedade, desmotivação, falta de confiança agem como um filtro impedindo a aquisição. Nessa perspectiva, a música ajuda a criar um ambiente agradável, que provoca emoções positivas, baixando o filtro afetivo e facilitando a aquisição de uma língua.

Além da ludicidade, o fator afetividade é de grande importância para que a criança possa se desenvolver, visto que esta precisa de atenção, carinho e aprovação do professor durante o processo de aprendizagem. A afetividade, as emoções e as motivações são fatores determinantes para o desenvolvimento da nova língua das crianças.

Krashen (1986) desenvolveu 5 teorias do desenvolvimento da língua e entre elas a teoria do Filtro Afetivo que mostra a importância dos fatores afetivos e suas influências na aprendizagem de uma LE. A desmotivação do aprendiz, a grande ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição de uma língua estrangeira. Por outro lado, a aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e autoconfiança elevada). Para o autor, quando o filtro afetivo está alto, o aluno tende a criar um bloqueio mental que pode prejudicar o aprendizado.

¹³ A definição do filtro afetivo será tratado adiante nesse mesmo capítulo.

Já quando o filtro encontra-se baixo, facilita o aprendizado, permitindo a entrada do insumo, viabilizando a aprendizagem.

Segundo Arnold e Brown, (apud VOLUZ, 2013, p.35)

existem poucas, ou talvez nenhuma, disciplinas no currículo que sejam tão propensas à ansiedade como a aprendizagem de línguas estrangeiras e segundas línguas. A tentativa de se expressar diante dos demais por meio de um veículo linguístico instável supõe uma grande quantidade de vulnerabilidade. (...) Além disso, com o surgimento dos métodos centrados na comunicação (...), cresce consideravelmente a possibilidade de que se produzam situações que provoquem ansiedade, a não ser que se procure um ambiente emocionalmente seguro. (ARNOLD; BROWN, 2000, p.26-27).

Ao tratar de afetividade, estamos tratando de emoções e sentimentos. É possível dividir os sentimentos em positivos (alegria, satisfação, força, etc.) e negativos (dor, depressão, sofrimento, etc.), Vygostky (2003) afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. As emoções e sentimentos influenciam e diversificam o comportamento, ou seja, quando as palavras são ditas com sentimentos, elas agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isto não acontece.

Dessa forma, ao dirigir-se ao aluno, é preciso associar o comportamento com uma emoção positiva para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer com sucesso. É importante que o professor faça o aluno relacionar o conteúdo às emoções (Vygotsky, 2003).

Tassoni (2000) concluiu com sua pesquisa que os aspectos afetivos presentes na dinâmica da sala de aula, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, a mediação da professora com emoções positivas é fundamental para determinar a relação do aluno com o conteúdo ensinado. Para concluir, Leite (2012) diz que a afetividade é um fator essencial nas relações em sala de aula e por meio dela a mediação pedagógica estabelece a qualidade do vínculo aluno-objeto-professor. Conforme Vygotsky,

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo. (VYGOTSKI, 2001, p. 139).

Sendo assim, quando o professor vai realizar uma interação com o aluno, é necessário que seu comportamento tenha uma carga de emoção positiva, para que possa obter o sucesso desejado no processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor não é apenas fazer com que o aluno aprenda ou assimile o conteúdo, mas que ele vá além, que seja capaz de sentir o conteúdo, trazendo à tona suas emoções. Vygotsky (2001) afirma que o professor deve atentar-

se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se insignificante.

Compreendemos dessa forma que apenas dominar o idioma e sua estrutura não são garantias de desenvolvimento. A ludicidade e a afetividade podem ser entendidas como ferramentas que devem ser utilizadas de forma a facilitar a interação professor-aluno, assim como o interesse do aluno pela língua de uma forma positiva.

A partir do uso de técnicas e teorias sobre o ensino de inglês para crianças, nos questionamos a respeito dos objetivos deste e a seguir será discutido sobre um dos objetivos do ensino de língua inglesa ainda na infância.

2.2.3 Desenvolvimento Integral das crianças

Partindo do contexto desta pesquisa e a importância das interações no ambiente escolar para o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos linguístico, cognitivo, motor, cultural e social, é possível verificar que o desenvolvimento das crianças vai muito além de apenas o desenvolvimento da habilidade linguística.

Segundo Del Prette e Del Prette (2009, p.31), as habilidades sociais podem ser definidas como o conjunto de comportamentos manifestados por um sujeito em situações sociais para manter um relacionamento saudável e proveitoso com as outras pessoas. Em outras palavras, a criança aprende a lidar com as demandas sociais cada vez mais complexas com o passar dos anos e a aquisição das habilidades sociais é muito importante, visto que a criança tem início em novos contextos, e saber aprimorar as habilidades sociais pode auxiliar na prevenção de comportamentos agressivos e problemas de aprendizagem.

Ao tratarmos da coordenação motora, a idade entre 2 e 7 anos é de crucial importância para o desenvolvimento dos movimentos fundamentais para os seres humanos. Para Gallahue e Ozmun (2005), a sequência de aquisição de habilidades motoras é constante na primeira infância e na infância, mas o ritmo de desenvolvimento é diferenciado de uma criança para outra. Dessa forma, o início do desenvolvimento motor não se deve apenas à maturação neurológica, mas também a um sistema auto-organizado que envolve a tarefa, o ambiente e o indivíduo. É através dos movimentos que as crianças descobrem seus limites corporais, definem sua personalidade e aos poucos desenvolvem as habilidades básicas para executarem as tarefas necessárias. Para Gallahue e Ozmun (2005), é nessa fase que as crianças expandem seus horizontes.

Durante as aulas, o professor desenvolve inúmeras atividades com os alunos as quais auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. Temos como coordenação motora fina, aquela que está relacionada com as atividades que requerem o movimento dos pequenos músculos do corpo, como: escrever, coordenação das mãos e dos olhos, usar um lápis, atividades de tracejado, desenhar imagens, utilizar uma tesoura entre outros. Por outro lado, a coordenação motora grossa se refere a atividades que envolvem os músculos maiores do corpo, pois toda a vez que usamos os músculos maiores usamos todo o corpo ou várias partes dele ao mesmo tempo, resultando em movimentos maiores como: correr, saltar, andar, equilibrar-se. (FERREIRA, 2014)

Com relação à habilidade cognitiva, a entendemos como uma ferramenta importante, pois alia as habilidades motoras e sociais das crianças (SILVA, 2010). Consideramos como um conjunto de habilidades que tem como objetivo processar as informações, perceber, integrar, compreender e responder adequadamente aos estímulos do ambiente em que está inserido, fazendo com que o indivíduo possa cumprir seu papel social de interagir e participar ativamente das oportunidades educativas na construção do saber. O processamento das informações envolve diversas áreas cerebrais, as quais são o núcleo de funções específicas, e que juntas desenvolvem uma outra específica. Essas áreas devem estar formadas de acordo com a idade para que haja uma boa resposta do cérebro aos estímulos do ambiente e assim haver a concretização do aprendizado. Estar em um ambiente saudável, tanto no sentido biológico quanto no afetivo é muito importante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Fazer com que a criança se aproprie dos estímulos que são ofertados através de materiais e espaços é fundamental. Alguns exemplos das funções cognitivas são sequenciamento, resolução de problemas, relacionar um símbolo a um som, imagem ou outro significado (SILVA, 2010).

O primeiro núcleo de convivência de uma criança, onde inicia-se o processo de interação com o ambiente e o outro é a família. O processo de adaptação da criança com o novo ambiente e o contato com a cultura pertencente ao núcleo familiar, determina a formação de sua personalidade, pois a criança irá se desenvolver conforme costumes, crenças e valores de cada família (ALMEIDA, 2009).

Segundo Fonseca (2008) é fundamental que o indivíduo esteja inserido e interaja ativamente em determinado meio cultural para que aconteçam mudanças no seu desenvolvimento. Na aula de língua inglesa, as crianças têm contato com novas culturas, costumes e crenças, criando assim uma atitude positiva frente às diferenças. Ao apresentar novas culturas ampliamos a visão de mundo do aluno, sem desconsiderar seus próprios interesses ou desqualificar seus valores e constituição cultural. (ROCHA, 2007, p. 279)

Portanto, é possível concluir que o desenvolvimento da língua estrangeira de uma criança envolve diversos fatores, não apenas o fator linguístico mas o de que o professor que atua com esse grupo precisa compreender os fatores a serem considerados importantes para o desenvolvimento.

Para entender sobre o bilinguismo no Brasil, no tópico 2.3, a seguir, trataremos sobre as características que abordam essa perspectiva.

2.3 ENSINO DO INGLÊS EM CONTEXTO BILÍNGUE

O Brasil é considerado um país multilíngue e nas duas últimas décadas legitimou a educação bilíngue para surdos, para índios e para comunidades de fronteiras. Até o presente momento a forma de educação bilíngue em expansão português-inglês ainda não possui uma legislação que a regulamentarize. (MEGALE e LIBERALLI, 2006, p.14).

O termo bilíngue tem se popularizado muito no Brasil nos últimos anos. A palavra segue a tendência a respeito da importância do inglês na atualidade e muitas escolas regulares começaram a demonstrar consciência de que oferecer ensino de inglês a seus alunos é um diferencial que pode interferir na decisão dos pais quanto a qual escola matricular seus filhos (PIRES; PAIVA, 2001).

O aumento pelo interesse do conhecimento de língua inglesa pode se explicar através das palavras de Moura (2009, p.19), que diz que não podemos separar a realidade que se vive no mundo com a realidade da escola, uma vez que

A escola não está descolada da realidade social. Ela recebe influências e também influencia a sociedade. As mudanças sociais, econômicas e científicas têm um impacto na escola, que se reorganiza em função dessas influências e exerce influência na sociedade. (MOURA, 2009, p.19)

Dados da revista Exame mostram que em 2016 o aumento de algumas franquias tiveram um crescimento de 63%. (REVISTA EXAME, 2017).

Mas afinal, o que é bilíngue? Atualmente, não existe uma regulamentação específica para a definição de uma escola bilíngue no Brasil, mas em sentido amplo o termo educação bilíngue se refere ao uso de duas línguas como meio de instruções em sala de aula de conteúdos curriculares específicos (MARGANA, 2009).

Segundo Romaine (1995), estudos afirmam que a educação bilíngue apresenta vantagens por utilizar duas línguas como dispositivos das instruções de sala de aula. Dentro do contexto da presente pesquisa temos crianças de 3 anos de idade que simultaneamente estão desenvolvendo a língua materna e um novo idioma, no caso, o inglês. Os conteúdos trabalhados

durante as aulas, assim como em um currículo de escola regular, visam desenvolver o aluno integralmente, porém com o professor trabalhando em inglês. Percebe-se assim que as crianças vivem em um contexto bilíngue. Onde, em casa e na escola regular utilizam a língua portuguesa e na escola de idiomas utilizam a língua inglesa também para interagir uns com os outros.

Grosjean (1994) baseia seu conceito de bilinguismo na ideia de uso: bilíngues são pessoas que utilizam duas ou mais línguas ou dialetos no seu dia a dia nos mais diferentes contextos: o imigrante que fala com dificuldade a língua do país que o acolheu até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas línguas. Há ainda o estrangeiro que interage com amigos, o cientista que lê e escreve artigo em uma segunda língua (mas que raramente fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária somente em casa e a majoritária nos outros lugares, a pessoa surda que utiliza a língua dos sinais com seus amigos, mas gestos com pessoas que não são surdas, etc. De acordo com o autor, o que é mais importante dentro de todas essas situações é que todas compartilham algo em comum: levam suas vidas com duas ou mais línguas.

Conforme discutido anteriormente, a linguagem é social, ou seja, implica alguém com quem se fala, uma intenção comunicativa, uma ligação de um indivíduo a outro. Por isso, quando o indivíduo está inserido em um contexto de duas ou mais línguas, ele está também, envolvido em um complexo sistema cultural que deve afetar sobremaneira a sua. Dentro do ambiente cultural ele deve lidar com uma série de questões não linguísticas, mas que derivam da ligação a mais de um grupo, a mais de uma comunidade, enfim, a mais de uma cultura.

Assim como o desenvolvimento da língua materna, Berché (1998) observou que a aprendizagem da nova língua necessita de interação para o desenvolvimento. Ainda segundo o autor, quando a criança está inserida em um ambiente estimulante que possibilita o contato antecipado com dois idiomas, pode ser considerada uma forma de simplificar o domínio “natural” desses idiomas. A criança está inserida em um contexto também falante de língua inglesa onde receberá input de qualidade por determinado período de tempo, até que depois de um determinado período ela passa a usar as estruturas desse mesmo idioma. A educação bilíngue vai além do ensino da língua, mas desenvolver saberes através dela. Para Harmers e Blanc (2000), o fator mais importante na experiência bilíngue é que ambas as línguas devem ser igualmente valorizadas. Dessa forma os alunos podem perceber que há maneiras diferentes de nominar objetos e forma diferenciadas de se expressar.

O quesito idade deve também ser considerado ao tratar de bilinguismo, pois segundo Megale (2005, p.4) isso afeta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngue, como o desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural. Ainda de

acordo com a autora, a idade de desenvolvimento da nova língua define o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto. No bilinguismo infantil, o desenvolvimento ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, podendo conseqüentemente influenciá-lo. Este dado interessa à pesquisa, visto que podemos definir que os alunos participantes estão no desenvolvimento bilíngue infantil. Dentro da perspectiva aqui estudada, as crianças não estão expostas ao novo idioma desde o nascimento. Elas adquirem a língua ainda na infância, porém já adquiriram ou estão adquirindo as bases linguísticas na língua materna. Segundo Wei (2000), esse processo chama-se bilinguismo consecutivo.

É possível verificar nas crianças que têm contato com um novo idioma ainda na infância que a língua não soa estranha, pois é usada de forma natural, inserida em um contexto onde ela vê sentido para a utilização.

Ao tratar o bilinguismo na presente pesquisa, o grupo participante não denomina-se bilíngue apenas pela questão do inglês, mas também pelo momento de plurilinguismo presente durante as aulas. Conforme Gonçalves e Andrade (2007, p.66) a competência plurilíngue designa a capacidade de cada falante ativar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua. Os alunos dentro do contexto de sala de aula ativam conhecimentos que já possuem na nova língua e conseguem participar ativamente das atividades propostas.

Para que o aluno possa desenvolver a oralidade com uma percepção positiva a respeito do idioma, é necessário que as interações sejam significativas para o aluno, e é sobre isso que veremos no tópico a seguir.

2.4 A ORALIDADE E INTERAÇÕES SIGNIFICATIVAS NAS AULAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Visto que os sujeitos participantes desta pesquisa têm 3 anos de idade, não é possível ainda desenvolver as habilidades de escrita e leitura nos alunos. Dessa forma, o foco recai sobre a oralidade quanto à habilidade da fala em língua inglesa e também a compreensão auditiva no idioma.

A linguagem oral é um instrumento fundamental para que as crianças possam ampliar suas possibilidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, “em algumas práticas, se considera o aprendizado da linguagem oral, como um processo natural, que ocorre em função da

maturação biológica prescinde-se nesse caso de ações educativas planejadas com a intenção de favorecer essa aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p.119)

Associadamente à construção da motricidade, a criança evoluiu em termos da construção de sua oralidade. Ao longo da infância, o aluno vai se dando conta do sentido da fala e aos poucos vai conquistando e a dominando. Ao utilizar a língua falada a criança sente autonomia comunicando-se com o outro resignificando sua relação com o mundo e consigo mesmo.

A aquisição da linguagem é um fator marcante no desenvolvimento do homem, a linguagem, capacidade tipicamente humana, faz com que as crianças utilizem-se de instrumentos que as auxiliam na resolução de situações difíceis, planejando soluções para seus problemas, as palavras e signos são para elas um meio de contato social com outras pessoas (VYGOTSKY, 2007).

A criança já se expressa nos primeiros meses de vida através do choro, resmungos e, apesar de não ter um significado específico, indicam algum desconforto, alguma necessidade e portanto são consideradas formas de estabelecer contato com as pessoas do meio. Segundo Vygotsky (2007) essa fase é denominada pré-intelectual do desenvolvimento da fala.

Segundo Rapaport et al (2017, p. 32) no desenvolvimento da oralidade, o adulto com o qual a criança se relaciona é um modelo de falante. É necessário que esta pessoa que servirá de modelo esteja atento à sua qualidade de falante, pois tudo o que ele expressar será tomado como referência pela criança. Nesse sentido, pode-se dizer que o adulto é a instância da língua constituída (VYGOTSKY, 2007, p. 53).

Para o desenvolvimento da oralidade na aula de língua inglesa para as crianças, o papel do professor serve como modelo aos alunos. Já que eles estão desenvolvendo a oralidade em sala de aula através de uma abordagem comunicativa, eles aprenderão através do exemplo do que o professor fala, repetindo as estruturas faladas por ele. Percebe-se aqui a necessidade da formação adequada e um nível adequado da língua para que o professor possa trabalhar com a crianças.

Canções e histórias são recursos muito importantes para o desenvolvimento da linguagem oral nas crianças. As músicas podem ser acompanhadas por instrumentos musicais, palmas, estalar de dedos e coreografias de acordo com a letra ou o ritmo, reforçando assim o sentido da fala, apresentando-lhes ritmos e entonações. (RAPAPORT ET AL, 2017, P.24). As histórias auxiliam muito no desenvolvimento da oralidade e também do apreço pela leitura desde cedo. A escolha de histórias que atraiam a atenção das crianças deve levar em conta a temática, que contenha elementos conhecidos pelas crianças. No caso de histórias em inglês,

trazer contextos e elementos que a criança já conhece na língua materna, auxilia na compreensão da história contada na língua alvo. A utilização de imagens e da entonação são ferramentas que auxiliam ainda mais no desenvolvimento. A rotina de organizar as crianças para ouvir a história, sentar-se, abrir o livro, começar a contar a história, ganha aos poucos, uma significação cada vez maior e mais prazerosa para a criança.

Segundo o Referencial curricular nacional para a educação infantil (BRASIL, 1998), aprender a falar não consiste apenas em memorização de palavras mas também em ações, reflexões sobre seus atos, sentimentos e desejos. Vygotsky (1984, p.103) pondera que “ao longo da evolução do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve”. Partindo dessa perspectiva, podemos observar que na complexidade do desenvolvimento da linguagem oral, cabe ao professor proporcionar ao aluno um ambiente propício a fim de estimulá-lo para se expressar em suas diversas modalidades.

O ambiente propício remete a um aprendizado significativo para o aluno, ou seja, o professor deve considerar a realidade do aluno, aquilo que ele gosta e tem interesse e assim irá se interessar pela aula. De acordo com os PCN's (p. 93, 1998)

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que se potencializem a disponibilidade de aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho em estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está se aprendendo sobre ele. Essa disponibilidade exige ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos. O aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. No entanto, essa disposição para aprendizagem não depende dele, mas demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça

Dentro da realidade atual em que a língua inglesa tem uma presença muito forte na vida das pessoas e é a língua que une o mundo todo, é necessário criar oportunidades para experiências significativas por parte dos alunos. Quando trabalha-se com crianças não faz sentido discutir sobre política, sobre dietas, por exemplo. Agora quando o professor aborda temas que fazem parte da realidade do aluno, faz com que este se engaje mais nas aulas, crie uma visão positiva a respeito do idioma, visto que as aulas abordam temas que o interessa e assim desenvolve-se melhor na língua. Para Rogers (1977, p.258):

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência.

A abordagem da aprendizagem significativa traz desafios aos professores que vão atuar junto ao público, visto que exige uma postura diferente, que não se restrinja à mera transmissão de conteúdo como comumente é visto nas salas de aula.

2.5 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo foram abordados os conceitos que embasam a presente pesquisa amparados nos estudos da teoria sócio cultural de Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2007). Dentro da teoria foi discutido a respeito da ZDP e ZDR e como isso pode impactar no desenvolvimento das crianças em língua inglesa. Com base em Vygotsky (2008), Cameron (2001) tratou-se sobre a linguagem corporal como ferramenta de ensino durante as aulas. A afetividade e ludicidade são fatores importantes no desenvolvimento de uma nova língua, principalmente para crianças, e, portanto, amparados em Vygotsky (2003, 2007), Cameron (2001) e Krashen (1986), foram brevemente discutidos os benefícios da utilização em sala de aula. Para finalizar a unidade foram abordados os conceitos sobre bilinguismo e como o termo está relacionado à pesquisa, e também a importância de interações significativas nas aulas de inglês para crianças.

CAPÍTULO III : METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é descrever a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa. Dessa forma, retomamos o objetivo geral e os objetivos específicos, apresentamos seu contexto e o perfil dos participantes, bem como descrevemos como os dados foram gerados e serão analisados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa é embasada na perspectiva sócio-cultural (VYGOTSKY, 1998, 2001, 2007) de cunho qualitativo. Minayo (2001) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Com relação a modalidade de pesquisa, a classificamos como uma pesquisa etnográfica de sala de aula, que é uma modalidade da pesquisa qualitativa a qual se preocupa com características da realidade que não são possíveis de serem medidas, já que aborda a dinâmica das relações sociais, em nosso caso a relação entre professora e alunos e entre alunos de 3 anos de idade em situação de ensino-aprendizagem de inglês.

Nunan e Bailey (2009) explicam que fundamentalmente a pesquisa de sala de aula envolve a respeito de ensinar e aprender. Os autores ainda afirmam que nas aulas de LE, as pesquisas são desenvolvidas para ajudar os professores a melhorar a prática pedagógica, assim como aprimorar a aprendizagem dos alunos.

Através da observação e o *feedback* sobre o aprendizado dos alunos, os professores e pesquisadores aprendem mais sobre como os alunos aprendem e como os alunos respondem a determinadas abordagens. Um fato interessante a respeito da pesquisa de sala de aula é de que o pesquisador não tem controle sobre o que vai acontecer, mas lhe é possível observar os seguintes aspectos: a) como os alunos respondem às atividades propostas; b) qualidade das interações durante as atividades; c) recursos utilizados pelo professor com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da nova língua; e d) língua empregada, por exemplo.

Neste sentido, a presente pesquisa baseia-se a) na observação direta da participação de 5 alunos com faixa etária de três anos em sala de aula; b) no desenvolvimento da oralidade de língua inglesa destes alunos; e c) nas respostas dadas às atividades propostas nas aulas.

3.1.1 Ética na pesquisa

A presente pesquisa, registrada no comitê de ética com o número CAAE: 64853416.5.0000.5547, foi aprovada para registro em vídeo e observações em 03 de julho de 2017. A partir de então, foi realizada uma reunião com os pais das crianças participantes da pesquisa, com o objetivo de informar sobre a proposta e obter a aceitação, bem como assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). Também, foi preciso elaborar um Termo de Assentimento para coletar a digital da criança para que pudéssemos explicar que ela estava participando de uma pesquisa científica. Para isso, elaboramos uma história em quadrinho, que ao vê-la, a criança poderia relacionar as imagens com o que a pesquisadora estava explicando. (Anexo 1). Em seguida, foi necessário fazer outra reunião com a professora das crianças para explicar os objetivos da pesquisa e coletar assinatura no Termo de Consentimento (Anexo 3).

3.1.2. Objetivos da Pesquisa

Este estudo tem por objetivo geral investigar como um grupo de crianças com três anos de idade, ainda não alfabetizadas em língua portuguesa, desenvolveram a oralidade em inglês como língua estrangeira, frequentando 2 aulas semanais de 50 minutos cada, em um Curso de Inglês privado em uma cidade no Sudoeste do Paraná. Especificamente, a pesquisa procurou investigar: a) a instrução da oralidade em língua inglesa para as crianças participantes da pesquisa; b) os tipos de atividades de oralidade que foram implementadas em sala; c) as respostas das crianças participantes às atividades implementadas em sala de aula.

3.1.3 Perguntas de Pesquisa

Os objetivos específicos acima podem ser interpretados nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como as crianças foram instruídas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?
- b) Que tipo de atividades de oralidade foram implementadas em sala de aula?
- c) Como as crianças responderam às atividades propostas?

3.1.4 Contexto de ensino da pesquisa

Conforme já mencionado, o contexto da pesquisa refere-se a uma escola de idiomas de língua inglesa na cidade de Palmas no sudoeste do Paraná, tendo como micro contexto de ensino a sala de aula de LI de uma turma de 5 alunos com três anos de idade.

O início das aulas foi no dia 17 de julho de 2017 e apenas dois alunos estiveram presentes nessa aula. A partir da terceira aula, no dia 24 de julho é que todos os alunos passaram a frequentar o curso. Ainda durante o ano, entraram novos alunos na turma, porém não são participantes da pesquisa. Todos os 5 alunos participantes continuaram o curso até o fim do ano. O último dia de aula foi em 14 de dezembro de 2017. No decorrer do ano, os alunos tiveram 43 aulas e destas, 10 foram selecionadas observadas ou gravadas, e a partir dessas aulas, 6 atividades foram selecionadas para análise. As atividades foram escolhidas de forma que houvessem diferentes propostas, como uma atividade de música, uma atividade de história, uma atividade de conversação e assim por diante para que houvessem diferentes perspectivas de análise.

Com relação ao contexto macro da pesquisa, a escola deu início as atividades no ano de 2013 ainda como bandeira branca¹⁴. Desde o início foram ofertadas aulas para crianças a partir dos 3 anos, adolescentes e adultos. A escola iniciou pequena, com apenas duas salas de aulas e dois professores. Já no primeiro ano de funcionamento da escola procurou-se desenvolver um trabalho diferenciado, proporcionando aos alunos aulas diferenciadas e atividades extras, levando em consideração os gostos dos alunos e aquilo que os interessava.

No segundo ano, a escola mudou de endereço, pois o número de alunos no ano anterior superou as expectativas terminando com 80 estudantes, e a estrutura já não atendia ao número de alunos. A nova estrutura possibilitou que a escola contratasse novos professores e ampliasse as salas de aulas e também as atividades oferecidas. A escola passou a oferecer uma sala de espera com café e televisão aos alunos, um pátio, uma garagem para desenvolver atividades, cozinha para aulas de culinária, além de 4 salas de aula. Uma das características da escola participante da pesquisa são as aulas extras que são oferecidas aos alunos. São gincanas

¹⁴ Denomina-se bandeira branca escolas as quais não fazem parte de redes ou franquias.

envolvendo a língua inglesa, *song classes*¹⁵, *cooking classes*¹⁶, *movie classes*¹⁷, maratona cultural¹⁸, *halloween*¹⁹, madrugada²⁰, festa do pijama²¹, aniversário do *monkey*²², *conversation dinner*²³, *Egg Hunt*²⁴. O número de alunos aumentou e a partir de 2015 a escola passou a fazer parte da rede de escolas Achieve Languages. A presente pesquisa aconteceu 2 meses na estrutura descrita acima²⁵.

Em agosto de 2017 devido a necessidade de ampliar novamente a estrutura da escola, houve mudança de endereço para um espaço ainda maior. A escola adquiriu um imóvel com espaço aberto, além de aumentar o número de salas de aula para 6, também cozinha e sala de tv maiores. Nesse mesmo ano a escola atingiu o número de 300 alunos e já contava com uma equipe com 2 pessoas atuando no comercial, 8 professores no pedagógico, 1 coordenadora pedagógica, 1 pessoa no administrativo e 1 pessoa na equipe de limpeza.

¹⁵ Aula extra curricular que acontece em um dia diferente das aulas regulares em que os alunos estudam sobre a letra de uma música, desenvolvem atividade de vocabulário, estrutura além de desenvolver a oralidade e pronúncia ao aprender a cantar a música.

¹⁶ Aula extra curricular que acontece em um dia diferente das aulas regulares em que os alunos aprendem sobre a história de um prato, a cultura, ingredientes e depois vão à cozinha para preparar o referido prato.

¹⁷ Aula extracurricular que acontece em um dia diferente das aulas regulares em que os alunos assistem a um filme pré-determinado anteriormente e depois realizam atividades e brincadeiras em inglês sobre o filme.

¹⁸ Atividade em que os alunos adolescentes passam um fim de semana dormindo na escola para maratona filmes pré-selecionados pela escola anteriormente. Entre os filmes são realizadas brincadeiras e atividades em inglês relacionadas aos filmes.

¹⁹ No dia 31 de outubro quando é celebrado o *Halloween*, os alunos se fantasiam e saem com a equipe de professores da escola para brincar do tradicional *Trick or treat*, que consiste em sair nas casas e comércios para pedir doces.

²⁰ Atividade extra curricular oferecida para os alunos adolescentes da escola também em celebração ao *Halloween* e é quando os alunos dormem na escola para passar a noite apenas assistindo filme de terror. Além do filme, a escola prepara desafios assustadores aos alunos.

²¹ Atividade extracurricular oferecida às crianças entre 6 e 10 anos de idade, quando eles passam a noite na escola para participar de uma divertida gincana em inglês.

²² Atividade extracurricular oferecida aos alunos entre 3 e 5 anos. É o dia do aniversário do personagem do livro e é realizada uma festa de verdade para o mascote. As crianças recebem convite e trazem presentes que posteriormente serão doados para crianças carentes em comemoração ao dia das crianças. Durante a festa as crianças participam de oficinas de brincadeiras todas em inglês além de brincar na cama elástica e piscina de bolinhas.

²³ Atividade extracurricular oferecida aos alunos adultos da escola em que é realizado um jantar com um prato típico de algum país falante de língua inglesa. Os alunos são incentivados a falar em inglês a maior parte do tempo. Antes do jantar eles aprendem sobre a cultura do prato, ingredientes em inglês e é claro, provam o cardápio. Após o jantar são desenvolvidas brincadeiras em inglês.

²⁴ Atividade extracurricular oferecida para crianças entre 3 e 10 anos em comemoração à Páscoa. Eles aprendem sobre a cultura da caça aos ovos e a escola leva os alunos a um parque onde eles fazem busca aos ovos de chocolate.

²⁵ a estrutura da escola onde aconteceram as aulas serão detalhadas no capítulo a seguir.

3.1.5 Perfil dos participantes da pesquisa

Tivemos como sujeitos participantes da pesquisa 6 pessoas, sendo 1 professora e 5 alunos. Para a realização da pesquisa, alunos e professor receberam nomes fictícios, de forma a preservar suas identidades. A ideia inicial da pesquisa era de ter como sujeitos da pesquisa, crianças entre 3 e 5 anos. Porém, dessa forma seria necessária a observação de 3 turmas diferentes o que acarretaria um trabalho árduo para fazer gravações, transcrições e análises. Para selecionar o grupo, também foi levado em consideração que as crianças de 3 anos ainda não haviam tido contato com o inglês em contexto escolar anteriormente, diferentemente das crianças de 4 e 5 anos que já tiveram contato com a língua na escola regular. Por estes motivos, selecionou-se apenas as crianças com 3 anos de idade. Durante as transcrições a professora será identificada como Professora. No período de coleta e geração de dados para a pesquisa, a professora estava com 24 anos e já atuava como professora²⁶ há 5 anos. Graduiu-se em Letras Português-Inglês em uma Universidade Federal no sudoeste do Paraná no ano de 2016. Em 2017, terminou uma Pós-graduação em Literatura Contemporânea e iniciou outra em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

Dentre os alunos participantes, 2 meninos, Bob e John e 3 meninas, Ann, Claire e Hanna. Bob, John, Claire e Hanna iniciaram o curso de Inglês aos 3 anos e Ann iniciou com 2 anos e oito meses. Hanna, Bob, John e Claire eram alunos da escola regular da rede privada, enquanto Ann estudava na rede municipal de ensino. Nenhum dos alunos teve na grade curricular da escola a disciplina de Língua Inglesa. Os contatos anteriores de todas as crianças com o idioma ocorreram através de músicas, vídeos e desenhos que tinham acesso em casa.

Com relação aos 5 pais e/ou responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa, 1 deles tem curso superior incompleto, 1 tem curso superior completo, 2 possuem curso de pós-graduação/ mestrado completo e 1 deles possui curso de pós-graduação/ mestrado incompleto. Além disso 3 dos responsáveis já estudaram²⁷ ou estudam inglês, além da disciplina curricular em escola regular.

²⁶ Como professora de Língua Inglesa na instituição participante da pesquisa, atuava há 3 anos.

²⁷ Estudaram inglês em um contexto de curso de idiomas.

3.1.6 A pesquisadora

A pesquisadora é professora de inglês e proprietária de uma escola de idiomas em cidades do sudoeste do Paraná. Licenciada em Letras Português-Inglês. Estudou inglês desde os 6 anos de idade.

Em 2013, atuando em uma instituição bancária e, concomitantemente, em um cursinho pré-vestibular, a pesquisadora decidiu deixar o emprego de bancária e abrir uma escola de Inglês em uma cidade do interior do Paraná. Havia poucas escolas de Inglês na cidade e vendo o novo panorama de ensino, ou seja, que as escolas regulares estavam ofertando a disciplina de Língua Inglesa já nos primeiros anos da educação infantil, decidiu também abrir turmas de Inglês para crianças a partir dos 3 anos de idade. Logo nos primeiros dias houve procura para este curso e então começaram as primeiras preocupações: as crianças ainda não são alfabetizadas, como vou trabalhar com elas? Que tipo de atividades posso desenvolver com elas? Como atrair a atenção das crianças? Esses questionamentos foram aumentando ao passo em que o início das aulas se aproximava.

Tal preocupação levou a pesquisadora a buscar um material didático específico para a faixa etária dos alunos. O material encontrado²⁸ norteou as aulas no primeiro ano de trabalho com crianças e com o passar do tempo, analisando o perfil, características e gostos dos alunos, ela foi adequando e aprimorando sua prática pedagógica. Um dado muito importante para ser citado é de que em 2013, primeiro ano da escola, a procura por cursos para a faixa etária dos 3 aos 5 anos ainda era tímida, apenas 9 alunos com essa idade frequentavam a escola. Passados 5 anos, tendo como referência outubro de 2018, o número de alunos matriculados subiu para 93 alunos neste mesmo curso, totalizando um aumento de 933,33% dos estudantes identificados na escola Royal²⁹ English Course como *tiny kids*.

Com esse aumento considerável de alunos foi necessário contratar novos professores para atuar junto a este público, o que foi uma tarefa árdua, visto que ainda em 2018 acadêmicos de Cursos de Licenciatura Letras-Inglês, mesmo com um grande mercado de trabalho à disposição, ainda não têm acesso à formação de ensino de inglês para crianças e sentem-se inseguros ao trabalhar com um grupo “desconhecido”³⁰

Quando começou a atuar como professora de Inglês com o público infantil, seguia apenas o livro didático e, sem maturidade, não compreendia o todo do processo. Contudo, após

²⁸ Traremos do material didático no Capítulo II referente à Metodologia da Pesquisa.

²⁹ A escola recebeu nome fictício para a presente pesquisa.

³⁰ As informações sobre o não acesso à formação de LEC aqui apresentada tem respaldo em nossa experiência a partir de entrevistas para contratação de professores para a referida escola.

abrir a escola e poder observar mais o desenvolvimento das crianças, foi lhe sendo possível perceber que atuar junto às crianças não é uma tarefa fácil e que exige muito do professor.

Neste sentido, esta professora de inglês, constatou a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre o universo infantil e sobre o ensino-aprendizagem de inglês por crianças a partir de 3 anos, iniciando seus estudos no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGL-UTFPR Câmpus Pato Branco em 2016).

3.1.7 O material didático

O material didático que serviu como base para as aulas aplicadas e analisadas intitula-se *Playtime Starter* da autora Claire Selby da editora *Oxford University Press* com a edição de 2011. *Playtime* é uma coleção de três livros para crianças que estão na pré-escola com idades entre 3 e 5 anos, sendo distribuídos em: a) *Playtime Starter* para alunos com três anos; b) *Playtime A* para crianças com quatro anos e; c) *Playtime B* para crianças com cinco anos. A coleção preocupa-se com as necessidades e habilidades das crianças em cada idade. Os livros têm como objetivo oferecer às crianças uma introdução atrativa e estimulante ao inglês.

As crianças aprendem através de uma combinação de diferentes atividades com o livro de contação de histórias, *posters*, *flashcards*, *student's book*, *workbook*, adesivos, músicas, desenhos animados em DVD, *miniflashcards* e *pop-outs* e um incrível *puppet*, visto que servem como mediadores do ensino e são incentivos para aulas mais lúdicas.

O contexto apresentado no livro é familiar e relevante às crianças, pois elas se identificam com os ambientes e com os personagens do livro. Os personagens são os amigos chamados Rocket, Star, Melody e Twig. Cada um deles tem uma personalidade e cada aluno se identifica com algum deles. Rocket tem um mascote chamado *Monkey*, que é um macaco que está sempre com ele participando de todas as aventuras. Durante as aulas a professora utiliza-se de um fantoche do *Monkey*, assim como as crianças recebem junto com o material (*student's book* e *workbook*) uma mochila do *Monkey*.

O material apresentado aos alunos em todas as aulas foca em cantar pelo menos duas músicas que fazem parte da rotina da aula. Cada unidade do livro *Starter* (o analisado nesta pesquisa) apresenta quatro novas palavras chave e uma ou duas frases-chave que são repetidas diversas vezes por meio das músicas e/ou histórias.

A coleção *Playtime* proporciona o desenvolvimento da linguagem por meio de atividades interdisciplinares, nas quais o tema de cada unidade inclui outras áreas do currículo escolar como ciências, artes, matemática, educação física entre outras.

3.2 COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

A coleta e geração de dados da pesquisa é constituída por 2 conjuntos de dados, a saber: a) registro de observações de aulas e tomada de notas pela pesquisadora; e b) registro das atividades gravadas em vídeo e suas transcrições, incluindo fotos das salas utilizadas na pesquisa e resoluções de exercícios pelos participantes da pesquisa.

Com relação ao registro de observações e gravações de aulas em vídeo, durante o ano, os alunos tiveram 43 aulas, em que 10 foram assistidas pela pesquisadora, nas quais 28 atividades foram realizadas pelas crianças. Das 28 atividades, 6 foram selecionadas para análise, tendo 5 gravadas em vídeo e 1 atividade observada com anotações da pesquisadora. O principal critério de seleção das 6 atividades foi que elas deveriam abranger atividades orais, corporais, artísticas, atividades que demandassem habilidade de ouvir no novo idioma e de interpretação, etc. Algumas atividades foram sugeridas no próprio material didático já citado anteriormente, enquanto outras foram elaboradas pela professora, à parte do material.

Também foi elaborado e aplicado um questionário semiestruturado a ser respondido pelos pais ou responsáveis pelos participantes, com o objetivo de identificar o contexto familiar de cada aluno. O questionário contou com 10 perguntas sendo que 8 eram perguntas abertas e 2 perguntas fechadas. (Conforme anexo 4)

3.2.1 Transcrições das aulas

Transcrever vídeos é a ação de transformar o que se ouve (palavras, músicas, sons, etc) em textos escritos. (PLANAS, 2006). A utilização de vídeos e transcrições para pesquisas é de extrema importância conforme segue:

a videogravação como instrumento fundamental para registrar esse movimento das ações mentais e corporais. Ou seja, através dos vídeos, o professor tem a possibilidade de perceber nas ações corporais das crianças (ao interagir com materiais) um possível movimento do pensamento acontecendo, até mesmo, o pensamento que reconhecemos como matemático. (PALLATIERI; GRANDO, 2010, p. 23).

As transcrições permitem ao pesquisador uma análise fundamentada a respeito de cada fala dos sujeitos participantes da pesquisa. A fala é carregada de muitos significados, e a leitura de uma fala permite um ponto de vista diferente a respeito do discurso de um participante da pesquisa.

Para a atual pesquisa a transcrição permitirá que os leitores compreendam os contextos observados durante a pesquisa, visto que estes não têm acesso aos vídeos e a partir da transcrição poderão compreender todos os aspectos do discurso.

A transcrição das gravações das aulas em vídeo foi realizada com base nos critérios definidos por Preti (1999) representados no Quadro 01 abaixo:

Quadro 01 – Normas para transcrição

Letras Maiúsculas		Para dar entonação enfática
Sinal	()	Incompreensão de palavras ou segmentos
Sinal	/	Truncamento
Sinal	::	Prolongamento de vogal ou consoante
Sinal	-	Silabação
Sinal	?	Interrogação
Sinal	...	Qualquer pausa
Sinal	(())	Comentários do transcritor
Sinal	(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida

Fonte: Dados da pesquisa (2018), com base em Pretti (1999, p.11)

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados da presente pesquisa- observações e transcrições das aulas e as respostas do questionário- serão discutidos à luz da perspectiva da Teoria Sócio-cultural de Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2008) e de estudos de seus seguidores discutidos no Capítulo 1, referente à fundamentação teórica desta pesquisa. De forma geral, o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa pelas crianças participantes da pesquisa será analisado a partir de categorias que emergiram dos próprios dados da pesquisa.

3.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo descrevemos os passos que foram seguidos para a realização da pesquisa. Primeiramente, demonstramos o registro da pesquisa no Comitê de ética, visto que a pesquisa envolve seres humanos. Retomamos o contexto onde o estudo aconteceu, em uma escola de idiomas no Sudoeste do Paraná e descrevemos o perfil dos participantes da pesquisa. Retomamos nesta seção os objetivos e perguntas da pesquisa. Apresentamos as ferramentas que

foram utilizadas para a coleta de dados, assim como a maneira com as quais os dados coletados foram analisados e serão apresentados no capítulo 4.

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é sistematizar as análises dos dados coletados e gerados para a pesquisa, seguidas de discussões sobre o processo do ensino-aprendizagem de oralidade em inglês das crianças participantes da pesquisa. O capítulo está organizado em duas macro seções. A primeira, discute o trabalho com a oralidade realizado nas aulas investigadas, enquanto que a segunda discute a respeito da participação dos alunos nas atividades propostas.

4.1 O TRABALHO COM A ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, temos como objetivos, a) descrever o ambiente de ensino no qual as aulas de oralidade em LI foram implementadas; b) discutir a ambientação das crianças na escola; e c) discutir o trabalho de oralidade realizado nas aulas investigadas.

4.1.1 Micro contexto de ensino e ambientação

Retomando a teoria Sócio cultural de Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2008) que diz que o desenvolvimento da criança acontece através da interação com o meio onde está inserida, julga-se importante discutir como as aulas de LI foram implementadas, ou seja discutir sobre a influência do ambiente escolar no desenvolvimento da oralidade dos alunos participantes da pesquisa.

Segundo Lima (2001, p.16), o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela.

Durante o ano de 2017, período da pesquisa, os alunos tiveram aulas em duas salas. A primeira ficava no segundo andar da escola, com uma mesa retangular azul e oito cadeiras coloridas ao seu redor, adequadas ao tamanho dos alunos. Na sala, com uma janela, havia um quadro branco e duas prateleiras onde ficavam a caixa de lápis, pincéis e o rádio que a professora utilizava. Em agosto de 2017, houve necessidade de mudança de endereço da escola, pois foi preciso ampliar o número de salas e a sala das crianças foi repaginada. Assim, a segunda sala de aula era maior do que a primeira e tinha duas janelas, uma maior e outra um pouco menor. A sala tinha a mesma mesa retangular e as cadeiras, porém ganhou cortinas coloridas (azul e cor-de-rosa), um quadro de vidro, ganchos para pendurar as mochilas, uma cômoda rosa

pink, um quadro colorido para colocar os *flashcards*, uma estante com diversos brinquedos³¹ que estão relacionados com o que eles estudaram durante o ano e vários adesivos coloridos com o tema astronauta como podemos ver nas fotos (Figuras 01, 02, 03 e 04) abaixo.

Figura 01 - Sala de aula 1



Fonte: dados da pesquisa (2017)

Figura 02 – Sala de aula 2



Fonte: dados da pesquisa (2017)

Figura 03 - Sala de aula 3



Fonte: dados da pesquisa (2017)

Figura 04 - Sala de aula 4



Fonte: dados da pesquisa (2017)

A reação dos alunos ao conhecer a sala nova foi de grande animação. Tão logo entraram na sala, eles foram ver os brinquedos e tudo que estava à disposição deles.

Ao refletirmos sobre o espaço físico que compõem as escolas, Rinaldi (2002) diz que,

[...] O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações (p. 77).

Galardini e Giovannini (2002) defendem a ideia de que os espaços escolares são grandes parceiros no processo de ensino e aprendizagem, ao afirmarem que

[...] A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar (p. 118).

³¹ Carrinhos, bonecas, ursos de pelúcia, instrumentos musicais de brinquedo, iô-iô, pipa, trem, animais de pelúcia, bolas, Barbie entre outros.

Diante da afirmativa, percebemos o quanto é importante que a escola organize espaços flexíveis e versáteis, compostos por ambientes que possibilitem a criação de novos saberes e novas experiências, espaços que favorecem o autoconhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades tais como: cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Claro que compreendemos que o espaço físico por si só não dá ao aluno o sentimento de acolhimento e nem faz com que a criança aprenda. Contudo, o ambiente somado às ações do professor trarão a sensação de acolhimento, autoconfiança, bem estar e alegria aos alunos, propiciando melhoria em seus desenvolvimentos.

Barbosa e Horn (2001, p.68) afirmam que um ambiente escolar precisa estimular a criatividade, experimentação, imaginação, desenvolvendo as distintas linguagens expressivas e que possibilite a interação com outras pessoas. Quando temos em sala de aula cores que estimulam as crianças, espaço, brinquedos, tudo isso é possível!

Segundo Ceppi e Zin (2013 p.48), “É importante que todos os espaços da escola, de acordo com suas características específicas, estejam abertos e acessíveis às crianças, para que elas possam lá permanecer e utilizá-los.”. Pelas fotos acima mostradas é possível perceber que as cadeiras estão de acordo com o tamanho das crianças, o quadro está em uma altura que condiz com a dos alunos. Dessa forma, o quadro não é apenas para o professor, mas é para que todos possam participar. Os ganchos onde os alunos colocam as mochilas permitem que cada aluno seja independente, coloque a própria mochila e retire os materiais.

O espaço da sala permite que a professora faça atividades em grupos, duplas ou no chão. Quando alguma atividade exige um espaço maior, a professora utiliza a garagem da escola. Como a sala possui duas janelas, a luminosidade natural é muito boa. Para Ceppi e Zini (2013, p. 61) é importante que as crianças sintam-se em harmonia com o ambiente do lado de fora da escola e que elas estejam cientes das mudanças que ocorrem.”.

Em suma, corroboramos com as ideias de Hank (2006) que afirma que um ambiente estimulante para a criança é aquele onde ela sente-se segura com o prazer de pertencer àquele ambiente e se identifique com ele, e principalmente um ambiente em que ela possa estabelecer relações com os outros indivíduos. Um ambiente que permite que o educador perceba a maneira como a criança transpõe a sua realidade, seus anseios, suas fantasias. Os ambientes devem ser planejados de forma a satisfazer as necessidades da criança, isto é, tudo deverá estar acessível à criança, desde objetos pessoais como também os brinquedos, pois só assim o desenvolvimento ocorrerá de forma a possibilitar sua autonomia, bem como sua socialização dentro das suas singularidades.

Um fator muito importante ao tratarmos de crianças de 3 anos de idade é o de adaptação da criança na escola, pois as primeiras impressões que a criança tem da escola terão grande impacto em seu desenvolvimento. Segundo Rapoport et al. (2017, p.52), não há de fato um período X exato de adaptação. Alguns autores acreditam que a adaptação acontece até o final do primeiro mês (BLOOM-FESHBACH E GAUGHRAM, 1980 apud RAPOPORT, 2017), enquanto Fein, 1995 (apud RAPOPORT, 2017) considera que o período se estende entre 3 e 6 meses após o ingresso no novo ambiente. Segundo os autores, a adaptação tem seu tempo determinado por inúmeros fatores e pode variar de caso para caso.

Nos primeiros dias de aula, na escola participante da pesquisa, os pais entraram em sala de aula por alguns minutos, as crianças trouxeram algum brinquedo de casa e a professora da turma e a coordenadora pedagógica da escola auxiliaram na chegada dos alunos como forma de amenizar a tensão sobre a inserção das crianças no novo espaço e no conhecimento de novas pessoas. Segundo Rapoport (2017, p.54), quando a criança traz elementos que lhe passam segurança ao novo ambiente e tem a presença, mesmo que em um curto período, dos pais no novo ambiente, ela vai se acostumando de forma tranquila ao novo ambiente.

Levando-se em conta a perspectiva sócio-cultural de Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2008), a interação social é o contexto e a origem do desenvolvimento mental do indivíduo. Tomando como base a teoria sociocultural da presente pesquisa, nos permite observar que a professora procurou fazer com que os alunos interagissem com ela e uns com os outros no momento de instruí-los a desenvolverem alguma atividade com o propósito de aprimorar a habilidade de falar ou entender os insumos linguísticos na língua inglesa. Ainda segundo Vygotsky (2001, 2007), as mudanças que acontecerão ao longo do desenvolvimento estão diretamente ligadas à interação do sujeito com a cultura e a história do ambiente em que está inserido e é um fator decisivo na aprendizagem do aluno, visto que pode ser um facilitador ou um impedidor do desenvolvimento da nova língua.

Rapoport et al. (2017, p.52) afirmam que depois do período de adaptação, ao se sentir segura no novo ambiente, a criança tende a apresentar melhor desenvolvimento da oralidade, interagir melhor com os colegas e professores e tornar-se mais ativa nas aulas.

Visto que após a adaptação, a criança sente-se mais segura, a professora passou a instruir os alunos para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa com base nos princípios teóricos de Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2008), os quais foram apresentados na seção de fundamentação teórica deste trabalho e que podem ser resumidos no quadro 02 abaixo.

Quadro 02 – Referenciais para desenvolvimento da oralidade nas aulas de inglês para crianças

ZDP	
MEDIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Emoção • Afetividade • Língua materna • Professor • Livro • Linguagem não verbal
INTERAÇÃO SIGNIFICATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Ludicidade • Musicalização • Repetição
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento motor • Desenvolvimento sócio-cultural • Desenvolvimento linguístico • Desenvolvimento cognitivo

Dados de pesquisa.

Os referenciais apresentados no quadro acima serão usados como aportes teóricos para a análise de dados referente ao trabalho com a oralidade em língua inglesa nas aulas investigadas.

4.1.2 O trabalho com a oralidade em língua inglesa

A capacidade de perceber e reproduzir sons da fala acompanha as crianças desde bebês quando já diferenciam sons, entonações, reagem aos sons da língua materna. Esta capacidade desenvolve-se com a capacidade de categorização de objetos que será a base de referência para reproduzir padrões vocais e gestuais. A habilidade linguística permite a inserção e participação das crianças nas diversas práticas sociais. Um dos traços da identidade sócio-cultural dos sujeitos é a oralidade, pois representa os seus pensamentos, sentimentos e o meio em que vive.

Para Vygostky (2007) a aquisição da linguagem é um fator marcante no desenvolvimento do homem. A linguagem, capacidade tipicamente humana, faz com que as crianças utilizem-se de instrumentos que as auxiliam na resolução de situações difíceis, planejando soluções para seus problemas, as palavras e signos são para elas um meio de contato social com outras pessoas. No ambiente da presente pesquisa, a habilidade linguística é desenvolvida em língua inglesa com o objetivo de tornar esta língua instrumento de comunicação e objeto de ensino e aprendizagem. Ademais, no contexto desta pesquisa, levando em conta a idade dos participantes do estudo, temos por oralidade o desenvolvimento da fala e também a habilidade de ouvir e compreender a nova língua.

Para tratar do trabalho com a oralidade nas aulas investigadas, dividimos a seção em duas subseções, a saber: uma breve subseção referente ao planejamento das aulas e outra, mais

ampla e detalhada, que envolve a apresentação das aulas de oralidade, apresentação e discussão das atividades selecionadas com as respectivas respostas/reações das crianças participantes da pesquisa.

4.1.2.1 O planejamento

O momento de planejamento das aulas observadas ocorria todas as sextas-feiras no período da manhã, quando a professora se reunia com a pesquisadora para juntas discutirem a respeito das atividades que já haviam sido implementadas na semana anterior, bem como para selecionar/elaborar as atividades que seriam trabalhadas na semana. A professora fazia um planejamento geral para o semestre, contando o número de aulas que teria e para assim pensar quantas unidades do livro didático precisaria fazer até finalizar o primeiro semestre. Dessa forma, contava quantas aulas teria para trabalhar com cada unidade do livro, quantas aulas usaria para as atividades do livro e quantas atividades seriam necessárias desenvolver com materiais extras. Após esse planejamento geral, a professora e a pesquisadora faziam o planejamento semanal das aulas.

Ao fazer o planejamento das aulas, a professora refletiu sobre suas aulas passadas e futuras. Para Brito (2005) refletir criticamente sobre a prática docente é pensar sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Além disso, implica na reflexão sobre a postura docente nas relações com os alunos, assim como nas inter-relações no sistema social, político-econômico e cultural. Portanto, o planejamento das aulas auxilia na reflexão sobre a prática docente do professor.

4.1.2.2 As atividades

Para melhor compreensão das atividades realizadas durante as aulas observadas, apresentamos o Quadro 03 abaixo com informações gerais sobre as atividades, nomeadamente: número da atividade, datas, temas e tipo de atividade.

Quadro 03: Síntese das atividades observadas

ATIVIDADE 1: Data: 25/07/17 e 03/08/2017	Tema da atividade: saudações Atividade desenvolvida: Canto “ <i>Hello Song</i> ”
ATIVIDADE 2 Data: 30/08/2017	Tema da atividade: <i>Colors</i> Atividade desenvolvida: Brincadeira com cores
ATIVIDADE 3 Data: 12/09/2017	Tema da atividade: partes do corpo Atividade desenvolvida: revisão de vocabulário sobre partes do corpo e família
ATIVIDADE 4 Data: 21/09/2017	Tema da atividade: partes do rosto e cores Atividade desenvolvida: audição da história <i>Wash, wash, wash!</i>
ATIVIDADE 5 Data: 26/10/2017	Tema da atividade: frutas e <i>juice</i> Atividade desenvolvida: a história do pé de laranja
ATIVIDADE 6 Data: 07/11/2017	Tema da atividade: membros da família e animais Atividade desenvolvida: apresentação do novo vocabulário <i>lion</i> e <i>duck</i> retomando o vocabulário sobre a família.

Fonte: Dados da pesquisa

Tendo em vista as atividades apresentadas no quadro acima, passamos a descrição e discussão delas. Na **atividade 1**, as crianças cantam a música “Hello song”. Esta canção, assim como outras duas canções fazem parte da rotina de sala de aula e têm a função de possibilitar que a criança identifique os diferentes estágios da unidade. O *Hello song* e o *bye-bye song* apontam o início e o final de cada aula. Já *Tidy up song* aparece nas aulas em momentos em que as crianças devem organizar materiais e a sala após o desenvolvimento de alguma atividade.

Na aula do dia 25 de julho de 2017, as crianças, já acostumadas com a canção “Hello song” do início da aula, a cantam sentadas à mesa, como mostra a figura abaixo.

Figura 05 - *Hello song*: alunos sentados



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Durante a música as crianças se movimentam nas cadeiras ao mesmo tempo em que cantam a letra da música, como no excerto 01 abaixo.

Excerto 01:

1. TEACHER AND STUDENTS: Hello:: Rocket...((alunos se balançando nas cadeiras))
2. TEACHER AND STUDENTS: Hello Star...
3. JOHN: Hello! Hello ::
4. TEACHER AND STUDENTS: Hello Monkey, too:!!
5. TEACHER AND STUDENTS: Hello:: Rocket...
6. TEACHER AND STUDENTS: Hello Star..
7. TEACHER AND STUDENTS: Hello Monkey, too:!!
8. TEACHER: yes:: :: Very good:: ((sorrindo para os alunos e desligando a música))

Conforme mencionamos no início deste capítulo, semanalmente a professora participante da pesquisa e a pesquisadora sentavam juntas para conversar a respeito das aulas e atividades gravadas em vídeo. Após assistir ao vídeo referente à figura 05, a pesquisadora questionou a professora sobre o que ela sentia ao assistir o vídeo e ela, então, percebeu que as crianças queriam brincar e dançar ao ouvir a música. Portanto, no início da aula do dia 03 de agosto de 2017, as aulas passaram a iniciar de forma diferente: os alunos começaram a criar coreografias e a dançar junto com a professor, conforme Figura 06 e respectivo excerto.

Figura 06 - *Hello song*: alunos em pé



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Excerto 02:

1. JOHN: Hello, hello, hello ((enquanto a professora estava organizando para iniciar a aula, o aluno demonstrava já saber o que iria acontecer – cantar o *hello song*)
2. TEACHER: STAND UP for He::llo:: SONG::!
3. John: yes:: e eu já tô pulando ((todos os alunos levantam e já começam a se movimentar no ritmo da música))
4. TEACHER AND STUDENTS: Hello:: Rocket, hello Star, hello monkey TOO:: Hello Rocket, Hello Star, Hello monkey, TOO:: ((acenando com a mão como se estivessem dando oi))
5. TEACHER: Muito bem:: que lindos! ((os alunos dançam com as mãos erguidas))

6. TEACHER AND STUDENTS: Hello:: Rocket, hello Star, hello monkey
TOO:: Hello Rocket, Hello Star, Hello monkey, TOO:: ((os alunos pulam e balançam as mãos))
7. TEACHER: O::K:: Sit down
8. JOHN: Sit down... sit down...
ANN: Si::t down:: ... Si::t down:: ((todos os alunos puxam as cadeiras e sentam))

Como podemos perceber também no excerto acima, na segunda performance da atividade, as crianças demonstraram mais alegria ao participar, visto que juntamente com o idioma, estavam utilizando o corpo como forma de expressão. Dessa forma, na prática 01 identificamos um fazer significativo, bem como a interação significativa proporcionada pela musicalidade, ludicidade e linguagens verbal e corporal. O desenvolvimento da oralidade pelas crianças, acontece mediado pela canção presente no material didático, cujo vocabulário a ser aprendido relaciona-se com os gestos e personagens do livro.

No desenvolvimento do exercício representado no Excerto 1, as crianças relacionam o vocabulário com os gestos e cada um dança livremente fazendo com que a música faça sentido para si. Jeandot (1997) diz que, ao criar um ambiente musical em sala de aula, a criança explora, improvisa livremente e cria seus próprios sons. Durante a realização da atividade 1, as rimas auxiliam o desenvolvimento da oralidade e ajudam lembrar a letra que estão cantando.

Além do mais, ao trabalhar com a música trabalha-se a interação entre os alunos, conforme diz Scherer (2010, p.17),

O entendimento do potencial educativo da música no ambiente escolar não pode ser visto como expressão individual, mas como somatório das mediações sociais, uma vez que a atividade psíquica que a criança executa na musicalização é resultado de mediações estabelecidas entre ela e o mundo, ou seja, como produto estético, social e cultural oriundo das vivências do ser humano.

No contexto da pesquisa, a criança cria uma relação com a linguagem musical no novo idioma, da mesma forma em que percebe, aprende e se relaciona com o mundo ao seu redor em língua materna. A linguagem musical na língua inglesa torna-se uma grande aliada para auxiliar na sistematização e organização do pensamento (BRITO, 2003), ou seja, a música se torna instrumento de mediação. Para o autor, a música é o instrumento de aprendizado mais significativo para as crianças, pois pode-se explorar a linguagem e expressão, e através da linguagem haverá a construção do pensamento que deve ser muito estimulada durante a infância.

Ao tratar de interação é preciso citar o conceito de mediação, também estudado por Vygotsky (2007), que evidencia que a atividade humana é mediada por instrumentos, signos,

práticas culturais, por exemplo, todos carregados de significação cultural sendo que a linguagem revela-se como a principal mediadora do desenvolvimento. Para a presente pesquisa, é possível identificar alguns instrumentos de mediação que auxiliam no desenvolvimento da oralidade na sala de aula: o professor é um mediador que utiliza-se da afetividade, emoção, língua materna, linguagem não verbal e repetição para instruir os alunos.

Durante a atividade 1, quando a professora gesticula ao mesmo tempo em que fala *sit down, stand up*, os alunos estão compreendendo o discurso e estão utilizando o idioma. É possível verificar que os alunos repetem o comando enquanto praticam a ação, demonstrando que sabem o que fazer quando ouvem determinado comando. É possível exemplificar a palavra *Hello* e o gesto que o representa que nos remete a Vygostky (2001, 2003) que diz que o indivíduo é resultado de suas relações sociais, e um aluno que possa não ter compreendido os comandos da professora, nem os gestos, pode olhar o colega e repetir a ação, conforme verificamos na linha 2 do excerto 02 da atividade 1.

Bruner (1969) e Cameron (2001) dizem que criar rotinas em sala de aula é importante fator para o desenvolvimento das crianças. A rotina traz uma sensação de segurança do hábito e a excitação proveniente do novo, tornando o ambiente propício para o crescimento. Durante a atividade 1, os alunos cantam o *Hello song* que significa que a aula está começando, trazendo assim o sentimento de segurança por saber como a aula iniciará. Tanto é que enquanto a professora está arrumando os alunos na carteira, um deles já começa a falar: *Hello, Hello, Hello!!!* Através da repetição da música durante as aulas, os alunos vão aprimorando a pronúncia, e o reconhecimento das palavras juntamente aos gestos.

Na **Atividade 02** sobre *colors* foi desenvolvida no dia 30 de agosto de 2017 e teve como propósito o desenvolvimento da habilidade auditiva dos alunos sobre o vocabulário de cores. O referido vocabulário já havia sido trabalhado em sala de aula em diferentes momentos anteriores a esse. Para praticar melhor o vocabulário, a professora desenvolveu uma atividade interativa e dinâmica com o objetivo de verificar se os alunos reconheciam o seu comando em inglês e conseguiam relacionar a palavra falada com as cores, ou seja, quando a professora falava a cor, o aluno precisava encontrá-la no chão. Para a realização da atividade, a professora precisava de um espaço onde os alunos pudessem correr, portanto ela utilizou um ambiente da escola diferente da sala de aula. Anteriormente foram providenciados papéis com as cores a serem trabalhadas (red, blue, yellow, green) em quantidade suficiente para que cada aluno tivesse um papel de cada cor.

Podemos melhor entender a atividade 02 visualizando a figura 07, na qual as 5 crianças participantes da pesquisa estão pisando em cima de papéis que têm ao centro um círculo da cor verde.

Figura 07 - Atividade 02 - Colors



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Observemos, também, o excerto 03 abaixo, referente à atividade 02.

Excerto 03:

1. TEACHER: Blue
2. STUDENTS: Blue, blue ((os alunos falando todos juntos e correndo animados para tentar encontrar a cor certa no papel que está no chão)).
3. BOB: (INAUDÍVEL)
4. TEACHER: Blue....color....blue ((alguns alunos ainda estão procurando o lugar certo))
5. TEACHER: Now... green:: green...
6. STUDENTS: Green..green ((falando todos juntos, correndo e gritando para encontrar a nova cor)).
7. CLAIRE: Achei uma green ((procurando a cor)) ((as outras crianças já encontraram o papel com a cor))
8. TEACHER: Green, Claire... Green:: ((a aluna consegue encontrar a cor correta)) YES:: Now... RED.
9. STUDENTS: Red... RED ((alunos falando todos juntos)) (Incompreensível)
10. TEACHER: Red Bob... ((o aluno está procurando a cor correta, um aponta para a cor e o aluno para em cima do papel)) YES:: RED... ((suspiro da professora)) YELLOW...
11. STUDENTS: YELLOW...YELLOW ((todos correndo e gritando a cor ao mesmo tempo))
12. BOB: Yellow...yellow...yellow ((correndo entre os amigos até parar no papel correto))

Na realização da atividade 02, representada no excerto 03 acima, percebemos que a professora parece se emocionar ao proferir os turnos 4,5,8 e principalmente 10 (“Red Bob...”

((o aluno está procurando a cor correta, um colega aponta para a cor e o aluno para em cima do papel)) “YES:: RED... ((suspiro da professora)) YELLOW...”). Também podemos inferir que ao instruir a atividade, a emoção da professora refletiu na forma com que os alunos participaram alegres e motivados, como identificado nos turnos 6,7, 9 (Students: Red... RED ((alunos falando todos juntos)) (Incompreensível) e 11 (STUDENTS: YELLOW...YELLOW ((todos correndo e gritando a cor ao mesmo tempo))), com suas respectivas explicações.

A emoção e a afetividade são fatores importantes ao instruir os alunos para um desenvolvimento com caráter positivo em relação à língua. O papel da professora enquanto mediadora da atividade é relevante, pois a maneira com que ela participou da atividade refletiu na empolgação dos alunos durante a realização. Vygotsky (2001, 2007) sustenta que a emoção é o reflexo de estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. Ainda segundo o autor, quando as palavras são ditas com sentimentos, isso reflete no indivíduo. Por sua vez, Krashen (1987) teoriza a favor do filtro afetivo, mostrando que quando o aluno está ansioso, desmotivado, pode dificultar o desenvolvimento da nova língua. Ao ouvirem as instruções da professora os alunos utilizaram-se do corpo e do movimento para cumprir com o objetivo proposto. Ainda de acordo com a teoria citada, ao criar um ambiente agradável é possível gerar emoções positivas, baixando o filtro afetivo e facilitando o desenvolvimento da língua.

Dessa forma, em sala de aula, ao dar instruções, é necessário que o professor se dirija ao aluno com emoções positivas para que ele, conseqüentemente, relacione a aprendizagem do novo idioma como algo positivo, porque a criança precisa de atenção, carinho e aprovação do professor em seu processo de aprendizagem.

É possível perceber que a professora investigada procurou dar uma palavra de incentivo, carinho e aprovação às crianças pelo esforço que fizeram ao realizar a atividade, conforme já acima mencionado. Especificamente no excerto 03, turnos 8 e 10, é possível perceber que ao dar uma resposta correta ao aluno, a professora utiliza-se da palavra “YES”, expressando aprovação e incentivando o aluno a continuar a atividade. Assim, também acontece e poderemos perceber mais adiante nas demais atividades realizadas. Como exemplo, antecipamos que na atividade 06, a criança responde em português, contudo a professora dá sua aprovação, seu carinho dizendo que ele está certo, e aí vem com a palavra em inglês. A atitude da professora investigada vem ao encontro com o que Leite (2012) diz que a afetividade é um fator essencial nas relações em sala de aula e, por meio dela, a mediação pedagógica estabelece qualidade do vínculo aluno-professor-objeto.

A ludicidade também se faz presente na atividade 2. Ao brincar com as cores em inglês, os alunos desenvolveram as habilidades linguísticas de compreensão auditiva e também da

oralidade, pois depois de ouvir a instrução da professora eles repetiam as palavras em inglês até parar na cor certa. O lúdico é um dos métodos para a aprendizagem voltado aos interesses das crianças, sem perder o objetivo pedagógico. Através dos jogos e brincadeiras é possível apresentar uma aprendizagem natural e espontânea que auxilia no desenvolvimento da criatividade, socialização, sendo assim uma atividade significativa pelo seu papel social.

Ainda segundo Vygotsky (1994), ao trabalhar com jogos o aluno tem a possibilidade de se comportar de forma diferente do habitual da sua idade, ou seja, correr e gritar em um ambiente escolar. Os alunos testam habilidades que ainda não estão seguras em um contexto que está desafiando o conhecimento já incorporado. Na realização da atividade 2 é observado quando os alunos já foram apresentados a um novo vocabulário – as cores -- e agora eles colocaram em prática se já aprenderam, além de lidar com a situação de “pressão” por eles entenderem aquilo como uma competição, ter que compreender o que a professora está falando, correr e encontrar o espaço correto.

Segundo Oliveira (2011, p. 164) é através das brincadeiras que as crianças aprendem as regras sociais.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. A criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais.

Outra forma lúdica de trabalhar com as crianças é ensinar através da música, pois é possível trazer para sala de aula a diversão e com isso a aprendizagem. Nunes (2006) afirma que a música é mágica, pois traz lembranças, sentimentos, relaxa, brinca além de ensinar pronúncia, vocabulário e compreensão oral em uma velocidade bastante próxima de uma conversação natural. A música favorece a memorização de vocabulário através da repetição e ritmo. Rocha (2010) em sua tese denominada “Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos”, defende que ao trabalhar com crianças precisamos pensar e focar nas práticas e culturas que tipicamente constituem o universo infantil. A autora defende a ideia do quão relevante é o brincar, cantar como expressão corporal, pois representa os diferentes modos de ver o mundo, além de permitir a expressão da criança. Uma atividade com música permite às crianças utilizarem o movimento, o som, ritmo, ou seja, das múltiplas linguagens para expressar ideias, emoções, pensamentos e visões de mundo.

A **atividade 03** foi realizada no dia 12 de setembro de 2017 e mediada pela linguagem verbal em língua inglesa e por imagens. Anteriormente os alunos já haviam aprendido vocabulário relacionado às partes da face e estavam aprendendo vocabulário referente aos membros da família. Para a referida atividade, a professora tinha como objetivo fazer uma revisão de vocabulário de ambos os conteúdos temáticos, incluindo dentro de um contexto real, com perguntas em inglês que permitissem verificar se os alunos conseguiam reconhecer as partes da face isoladamente em imagens, depois se eles reconheceriam a qual membro da família a professora se referia e, também, se eles reconheciam as partes do próprio rosto.

A professora deixou em cima da mesa da sala de aula imagens de partes do rosto recortadas isoladamente (olhos, ouvido, boca e nariz), e também imagens de pessoas reais que representavam membros da família (bebê, mãe, pai, avó, avô).

A atividade iniciou-se com os alunos trabalhando individualmente, quando a professora pediu às crianças para pegarem a imagem de um dos membros da família. Após escolher a imagem, a professora fez perguntas relacionadas às partes da face e o aluno apontava o que ele achava que significava. Na sequência a professora, pegou imagens de partes da face recortadas isoladamente e mostrava aos alunos para que eles relacionassem verbalmente a parte da face à imagem, conforme mostra a figura 08 abaixo.

Figura 08: Atividade de reconhecimento de vocabulário: face e membros da família



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Ao contextualizar o tema trabalhado (partes do rosto), a professora aproveitou para retomar um vocabulário estudado anteriormente: membros da família. Conforme o excerto 04 da atividade 03 abaixo, a professora se comunica em língua inglesa o tempo todo auxiliando com a linguagem corporal o que deseja para que o aluno compreenda.

Excerto 04:

1. TEACHER: Show me the ba:by... ((a aluna encontra a imagem correspondente e mostra para a professora)) YES... Hmm... Where's the mouth? ((a aluna aponta na parte do corpo do baby que corresponde a mouth)) Ok:...Where are the e::yes? ((segurando a imagem a aluna aponta agora para esta parte do corpo)) Yes... Where is the nose? ((a aluna aponta para a parte do corpo correspondente)) Where is the face? ((da mesma forma, a aluna aponta na imagem, contornando o rosto do bebê na imagem que está segurando)) YES:: Ok...Now... it's YOUR time...Ok? What's the name? ((professora apontando para os olhos da imagem do bebê que a aluna está segurando))
2. HANNA: Eyes
3. TEACHER: Ey::es... and this? ((aqui o professor aponta e diz..and this?))
4. HANNA: No::se...
5. TEACHER: Nose... and this? ((apontando para a boca))
6. HANNA: Mouth
7. TEACHER: And this? ((contornando o rosto do bebê))
8. HANNA: Face
9. TEACHER: Fa::ce... Very good! Excellent...
10. TEACHER: John... show us the mother! ((o aluno pega a imagem da mãe)) YES:...Where are the eyes? ((o aluno olha para a imagem e vai passando o dedo indicador pela imagem como que procurando)) EYES:: ((o aluno aponta para os olhos)) YES:...Where's the mouth? ((prontamente o aluno aponta para a boca na imagem)) Yes:... Where is the nose? ((rapidamente o aluno mostra o nariz na imagem)) and where's the face? ((o aluno aponta para o rosto)) Yes:... Now... it's YOUR time... What's the name? ((a professora aponta para os olhos da figura))
11. JOHN: Nose
12. TEACHER: No:: What's the name? ((Aponta para os olhos novamente e o aluno olha para cima para pensar)) A:::
13. JOHN: E::yes
14. TEACHER: E::yes... and this? ((apontando para boca))
15. JOHN: mouth...
16. TEACHER: Mo::uth... and this? ((apontando para o nariz da imagem))
17. JOHN: Nose
18. TEACHER: Nose... and this? ((passando o dedo indicador ao redor do rosto da imagem da mãe))
19. JOHN: ((pensa um pouco)) fa::... face...
20. TEACHER: Face...very good!

A atividade acima, tinha como objetivo relacionar as perguntas que a professora estava fazendo em inglês com a imagem correspondente, ou seja, a professora perguntou sobre determinada parte do corpo e o aluno apontava na imagem. Logo após, a professora apontava as partes do rosto e utilizando-se de perguntas de rotina de sala de aula, apontava em uma das imagens para que o aluno pudesse falar a palavra correspondente. Calado (1994) defende que o recurso de imagens em contexto educativo constitui um dos elementos de suporte da mensagem pedagógica. A imagem possui, qualquer que seja a sua natureza, um poder excepcional como uma ferramenta que favorece a aprendizagem e a aquisição de competências nos domínios cognitivos e afetivos. Não obstante, os professores estão cientes de que para se ensinar um conteúdo específico, o uso de imagens favorece a motivação e captação da atenção.

É importante salientar que as imagens tratavam-se de imagens reais para facilitar a conexão do aluno com o mundo real.

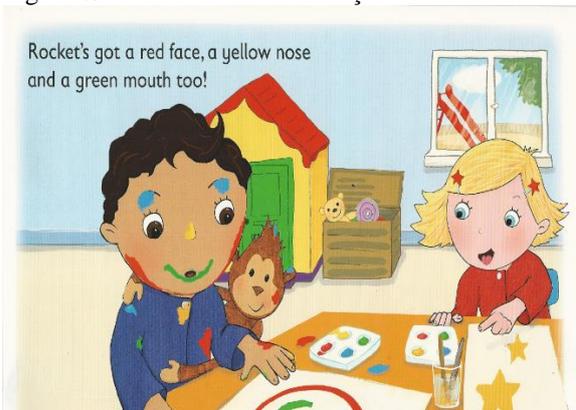
Para a atividade de fechamento da aula, o grupo todo trabalhou junto. A professora falava as partes da face e eles apontavam no colega a parte que se referia. Depois um a um, os alunos ficaram na frente da turma e faziam o papel de professor falando uma parte da face enquanto os outros as reconheciam nos colegas.

Excerto 05

3. TEACHER: Oh:: here is the.... ((apontando para o nariz do colega)
4. CLAIRE: no::se::
5. TEACHER: yes:: the nose... but... no eyes:: ... ((gesticulando com as mãos e o corpo sinal de negação)) no mouth ...
6. HANNA: **Só tem o nariz...**
7. BOB: **Não tem boca e os olho...**
8. TEACHER: YES:: no mouth ((apontando para a própria boca e fazendo uma negação com a cabeça))... no eyes:: ((apontando para os próprios olhos e fazendo negação com a cabeça)) Let´s paint? ((fazendo um gesto como se tivesse um pincel na mão)) Yes:: or no::?

A **atividade 04**, referente às partes da face ocorreu no dia 21 de setembro de 2017. Na sequência dessa aula de vocabulário das partes do face (*face, nose, eyes, mouth*), os alunos têm uma aula de contação da história *Wash, wash, wash!* (Selby – Big Story Book, p.1, Story 2, 2011). A história trata dos personagens do livro didático, *Rocket, Star* e *Monkey* que estão na escola desenvolvendo uma atividade, na qual eles precisam desenhar um rosto utilizando-se de tinta. No decorrer da história *Rocket* vai se pintando com as cores que está utilizando para fazer a atividade.

Figura 09 - Atividade de contação de histórias



Fonte: Selby (Big Story book, p. 6, 2011)

Na imagem da história é possível ver Rocket com o amigo inseparável, o *Monkey* e a *Star* dentro da sala de aula na escola, realizando uma atividade com tinta.

Após ouvir a história *Wash, wash, wash!*, os alunos desenvolveram a mesma atividade de *Rocket*, ou seja, utilizaram tinta³² e além de pintar o desenho no livro, pintaram os próprios rostos, seguindo as instruções das partes do corpo e das cores. A figura 10 abaixo permite que visualizemos a professora e seus alunos com a face pintada.

Figura 10 - Atividade prática sobre partes da face e cores



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

No excerto 06, abaixo, temos o diálogo produzido na atividade pintar a face.

Excerto 06

1. TEACHER: Look:: This is Rocket's face.... ((apontando para a imagem no livro)) Yes::?
2. STUDENTS: yes::
3. TEACHER: Oh:: here is the.... ((apontando para o nariz na imagem))
4. CLAIRE: no::se::
5. TEACHER: yes:: the nose... but... no eyes:: ... ((gesticulando com as mãos e o corpo sinal de negação)) no mouth ...
6. HANNA: Só tem o nariz...
7. BOB: Não tem boca e os olho...
8. TEACHER: YES:: no mouth ((apontando para a própria boca e fazendo uma negação com a cabeça))... no eyes:: ((apontando para os próprios olhos e fazendo negação com a cabeça)) Let's paint? ((fazendo um gesto como se tivesse um pincel na mão)) Yes:: or no::?
9. STUDENTS: YES::
10. TEACHER: O::k:: take a brush ((pegando um pincel e todos os alunos pegam um pincel cada)) Now... the face is RED:: :: ((anteriormente a professora deixou para cada aluno um copinho de café com as quatro cores para cada aluno, nesse momento eles entendem que eles vão pintar o rosto na atividade do livro de vermelho))
11. ANN: vermelho... eu adoro vermelho... ((inaudível))

12. BOB: O meu vai ficá bem bonito...
13. TEACHER: Ok... but look at Rocket´s face ((mostrando a imagem da história conforme figura 09)) his face is red too:: Let´s paint our faces red... (ela pega o pincel e pinta ao redor do rosto de vermelho e os alunos fazem o mesmo))
14. JOHN: Faz cosquinha ((risos)) ((inaudível))
15. TEACHER: Now:: the eyes are blue::
16. HANNA: Blu, blu, blu
17. JOHN: meu olho não é azul ((os alunos pintam os olhos da imagem azul))
18. TEACHER: and now::?
19. CLAIRE: Dá pa pintá meu olho azul?
20. TEACHER: Yes:: :: but pay attention... let´s paint here:: ((apontando para que os alunos pintem em cima da sobrancelha e não nos olhos para que não aconteça nenhum acidente))

Na atividade 04, ao serem apresentados à história envolvendo vocabulário e contextos familiares para as crianças, e após ouvirem a história, os alunos reproduziram as ações dos personagens de verdade. Cada um pintou o rosto com tinta, saindo de um ensino tradicional com foco no desenvolvimento de atividades no livro. Através das histórias as crianças encontram uma fonte inesgotável de vivência e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que os desejos e sonhos das crianças ganhem vida (VYGOTSKY, 2003). A reprodução de uma cena da história fez os alunos sonharem e imaginarem que são parte dela. Além de ser uma atividade divertida por si só, a professora também pintou o próprio rosto, criando assim um laço de confiança com os alunos.

No momento seguinte após a contação da história da unidade, os alunos responderam às perguntas da professora demonstrando que compreenderam os estímulos dados, desenvolvendo-se cognitivamente, uma vez que o brincar faz parte da vida das crianças, portanto a utilização da ludicidade nas atividades auxilia no desenvolvimento dos alunos. O desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1998, 2001, 2003) das crianças participantes dá-se por meio da interação social, ou seja, de sua interação com os colegas, professora e com o meio. No caso do excerto acima, o professor faz perguntas que servem de escada para o desenvolvimento do aluno, e que auxiliam no desenvolvimento cognitivo de cada criança, permitindo que haja a compreensão do contexto em que está inserido.

Ainda, com relação à atividade 4, a mediação acontece principalmente pela linguagem oral, em inglês pela professora e português pelos alunos. O desenvolvimento da oralidade pelos alunos não resulta apenas da mera repetição do discurso verbal presente no material didático adotado pelo professor, mas da relação de sentido que o aluno é capaz de estabelecer entre seu conhecimento prévio e o novo conteúdo, conceito com que ele se depara em uma dada situação comunicativa. A repetição também não é necessariamente repetindo os padrões, mas sim uma

repetição criativa. Hoje o professor deve ter uma formação mais crítica visando o papel formador e reflexivo junto aos alunos. É possível verificar no excerto 17 quando o aluno cita que o olho dele não é azul. Na dada situação o aluno comenta sobre si mesmo, porém no desenho segue a instrução da professora. Mas caso o aluno questionasse que não queria pintar o olho de azul, visto que o olho dele é castanho, o aluno está fazendo uma repetição criativa onde o aluno compreende o contexto e recria conforme seus interesses.

O desenvolvimento das crianças também acontece através da língua materna. Ela tem um papel importante como mediadora do desenvolvimento da nova língua. Em alguns momentos da aula, os alunos recorrem à língua materna e isso não traz prejuízo ao aluno, visto que mesmo a utilização do português em sala de aula demonstra desenvolvimento da criança. Isso porque a professora fez a pergunta em inglês e o aluno compreendeu o questionamento, porém ainda não tem o recurso em inglês para responder, conforme podemos observar nos turnos 6,7 e 8.

A **atividade 05** tem como conteúdo o vocabulário sobre frutas e a palavra *juice*. A partir do livro didático os alunos conheceram certas frutas. Assim, no dia 26 de outubro de 2017 a professora organizou uma atividade em que os alunos aprenderam sobre como a laranja nasce, desde que é plantada até virar fruta e depois o suco de laranja. Essa aula não foi gravada em vídeo. A observação da aula foi de modo escrito pela pesquisadora conforme anexo 05. Utilizando-se de imagens, a professora procurou conectar o novo vocabulário com outras palavras já aprendidas. Primeiramente, a professora mostrou algumas sementes e pediu se os alunos sabiam o que era. Eles não sabiam. Então a professora mostrou a árvore (*tree*) e disse que quando plantamos uma semente nasce uma árvore. Depois a professora mostrou as folhas e pediu a cor das folhas da árvore (*green leaves*). Na sequência ela mostrou a imagem da árvore com flores (*blossom*) até que aparece a imagem da árvore com frutas (*fruit*) e pergunta sobre a cor da fruta (*orange*). A professora mostra a imagem de uma pessoa pegando a laranja e pergunta o que vai acontecer depois.

Na etapa seguinte, a professora mostra aos alunos laranjas de verdade, trabalha as texturas, cheiros e os alunos já pedem se eles vão tomar suco de laranja de maneira muito animada.

Figura 11 - Atividade Orange juice



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Os alunos adoram fazer atividades que fazem parte do dia a dia deles. O simples fato de poder fazer o suco, espremer a fruta e depois poder tomar, tornou a atividade ainda mais atrativa para eles.

Figura 12 - Aluna fazendo Orange juice



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O que chamou a atenção após a realização da atividade é que algumas mães comentaram que em casa as crianças não tomam suco natural e que, no entanto, na aula, vendo

os colegas tomando acabaram seguindo a atitude deles e pediram para fazer a atividade em casa também.

É possível perceber na atividade a mediação da professora na língua inglesa. Durante o processo, o aluno cria sua definição, sentido. Não se trata de palavras isoladas. Através das pistas de contextualização do conteúdo e uso de exemplos diversos, o aluno cria conexões. A professora se comunica em inglês e faz perguntas e as crianças respondem, criando um sentido no contexto em que estão inseridos.

A realização da atividade 05 traz a ludicidade para a sala de aula novamente, no momento em que os alunos são surpreendidos por ingredientes de verdade e com a possibilidade de eles mesmos fazerem o próprio suco. O desenvolvimento dessa atividade traz uma aprendizagem significativa aos alunos, pois desenvolvem o vocabulário na prática e de forma contextualizada, e principalmente para eles o exercício tem um produto como resultado, o suco. É o momento em que a criança percebe que o conteúdo saiu do livro e tornou-se uma prática real vivenciada.

A **atividade 06** corresponde à aula desenvolvida em 07 de novembro de 2017, cujo objetivo foi revisar o vocabulário de família e apresentar o vocabulário dos animais *lion* e *duck*. A professora trabalhou com os alunos em sala de aula, sentando ao redor da mesa com os alunos para ficar na mesma altura dos estudantes. Primeiramente, a educadora mostrou os cards com as imagens dos membros de família que já foram estudados em aulas anteriores. Em seguida por meio da língua inglesa, faz perguntas aos alunos, motivando-os para que interajam com ela e com os colegas, conforme excerto a seguir.

Excerto 07

1. STUDENTS: (INCOMPREENSÍVEL)
2. TEACHER: Pay attention:: this is daddy:: ((mostrando o card do pai))
3. JOHN: daddy::
4. TEACHER: And this? ((mostrando o card da mãe) (...))
5. HANNA: Mãmmy ((logo que a professora ergue o card ela responde))
6. STUDENTS: Mãmmy::
7. TEACHER: Mãmmy... and this? ((mostrado o card do bebê)) (...)
8. JOHN: Bei::bi, bei::bi...
9. STUDENTS: Beibi...
10. TEACHER: Bei::bi...and here? ((mostrando a imagem da família))
11. BOB: família...
12. TEACHER: Yes... família... how do you say família in English? ((fazendo um gesto e expressão de dúvida)) ((os alunos olham um para o outro))
13. BOB: Family...
14. STUDENTS: Family....
15. TEACHER: **How many babies?** ((gesticulando com as mãos o que representa quantidade)) one baby? ((nesse instante a aluna Hanna mostra com os dedinhos das mãos o que representa o número três e os outros alunos repetem o gesto))

Após revisar e relembrar o vocabulário de família – *daddy, mammy, baby* - a professora apresenta aos alunos o novo vocabulário: *lion, duck*. Ela utiliza-se de recursos de expressões e linguagem corporal, alinhados com a contextualização das perguntas para que os alunos compreendessem o contexto que está sendo criado. Também, faz perguntas de rotina de sala de aula como o “*how do you say?*” e “*how many...?*” Conforme evidenciado no turnos 4 e 7 (And this?) e 12 (how do you say família in English?), como vemos no excerto 07, os alunos conseguem participar ativamente da atividade mediada pela professora em língua inglesa, praticamente o tempo todo.

Figura 13 – Interação professor com alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Na realização da atividade 06, a professora utiliza-se de gestos e expressões faciais para ajudar os alunos na compreensão do contexto do exercício. Ao mostrar a imagem do leão, a professora gesticula como se simbolizasse as garras do leão e também faz o barulho do rosnado do animal. Assim como ao fazer perguntas, a expressão do rosto mudava mostrando aos alunos que ela estava em dúvida. O excerto 08, abaixo, representa o diálogo travado entre a professora e alunos na atividade 06.

Excerto 08:

1. TEACHER: yes:... and here you have the.... ((a professora gesticula com as mãos como se fossem as garras de um leão e faz uma cara de feroz)
2. JOHN: RRRAAUU:: ((fazendo um barulho como o rugido de um leão)) ((todos os alunos fazem os gestos das garras))
3. TEACHER: What's this animal? ((os alunos continuam gesticulando como o leão))
Dog::?
4. STUDENTS: Não!! ((gesticulam com as mãos indicando não))
5. TEACHER: Yes or no::?
6. STUDENTS: NO::

7. TEACHER: Cat::?
8. ANN, HANNA, CLAIRE, JOHN: No::
9. BOB: líon::
10. TEACHER: yes:: leão... leão is lion::
11. STUDENTS: Lion::...li::on::...

A partir da análise do excerto 08, podemos perceber que a professora utiliza-se da ZDP para auxiliar os alunos a atingirem um maior nível de desenvolvimento. O auxílio do professor para que o aluno possa “subir os degraus” dentro da ZDP pode ser acompanhado nos turnos 1 a 9, da atividade 6, até que Bob consegue alcançar o resultado desejado, respondendo à pergunta da professora. Turno 3 (TEACHER: *What’s this animal?* e turno 9 (BOB: *líon*).

Na referida atividade percebe-se que a professora está apresentando o animal leão aos alunos, mas em momento algum traz repostas prontas. Através dos questionamentos coerentes com o conhecimento prévio dos alunos e da linguagem corporal (gesto de agarrar com patas), a professora criou oportunidades para que os alunos construíssem novos conhecimentos, gerando assim uma aprendizagem significativa. Quando a professora percebeu que os alunos não sabiam a palavra *lion* ela recorreu a um vocabulário já conhecido dos alunos, a saber: *dog*, *cat*. Ao mostrar a imagem os alunos reconheceram que a imagem não correspondia a uma cachorro ou a um gato. Caso a professora optasse por exemplo, pelo animal *Octopus*, ao comparar o *lion*, o aluno não conseguiria chegar a uma resposta, visto que é um vocabulário que ainda não faz parte de seu repertório. Por este motivo o conhecimento prévio das habilidades dos alunos é importante. Em seu trabalho intitulado “Provisões para ensinar LE no Ensino fundamental de 1ª a 4ª série: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes”, Rocha (2006, p. 288) cita Bruner (1960) que diz que encorajar o aluno a fazer adivinhações sobre o funcionamento da língua alvo e a desenvolver seu pensamento intuitivo faz crescer no aluno a curiosidade.

Instruir alunos pequenos, e em uma nova língua como no caso da presente pesquisa, desafia o professor, visto que as crianças ainda não têm um repertório linguístico grande nem mesmo na língua materna, e o contato com o inglês é quase praticamente apenas no contexto escolar. Como as crianças precisam ouvir várias vezes a mesma palavra para que essa passe a fazer parte do seu repertório, durante as atividades a professora instrui os alunos utilizando a repetição de questões de rotinas de sala de aula, como nos turnos 12 (*how do you say família in English?*) e 15 (*how many...?*)

A rápida compreensão dos alunos a respeito das perguntas em destaque acima, deve-se à repetição em diferentes momentos em sala de aula. Segundo Cameron (2001, p. 10) as rotinas e as repetições oferecem a possibilidade do desenvolvimento de uma linguagem

significativa, a qual permite que o aluno participe ativamente da nova língua. As rotinas podem se tornar aos poucos mais complexas, favorecendo o desenvolvimento dos alunos. A repetição possibilita o aluno compreender a utilização de expressões e palavras nos mais diferentes contextos. Portanto, nas aulas observadas, a professora procurava retomar o conteúdo já aprendido junto com novas palavras. Para Bruner (1969), o aprendizado é visto como algo cíclico; o ponto de vista, em nosso caso, o vocabulário é revisitado várias vezes, sendo que cada visita em um nível mais aprofundado.

As repetições significativas favorecem a criação da ZDP (VYGOTSKY, 2007), que é utilizada pela professora para facilitar o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Ademais, por meio do auxílio da professora, para mais desenvolvido na interação, ela cria o espaço para o desenvolvimento das crianças. Através dessa ajuda, quando internalizado os novos conhecimentos, é possível transformar as maneiras de agir e pensar. E ao evoluir nesta transformação, indo em direção a um caminhar sozinho através da ajuda do outro, o aluno se movimenta dentro da sua ZDP.

Com relação ao uso da língua materna, na realização da atividade 06, a língua materna – português -- tem papel fundamental enquanto mediadora no desenvolvimento da oralidade dos alunos, como observado no turno 11, Bob recorre ao português para participar da atividade. Segundo Cameron (2001, p. 201), a língua materna costuma ser mais utilizada para organizar as atividades na sala e também o comportamento. De acordo com Bloor (1995, apud ROCHA, 2007, p. 290), quando as crianças sentem-se intensamente motivadas e envolvidas, elas tendem a utilizar a língua materna. Ainda segundo Cameron (2001), é preciso respeitar os momentos em que a língua materna aflora em determinadas atividades. Tais afirmações tem base em Vygotski (2001, p. 266) que afirma que “a relativa maturidade da língua materna” é um importante fator para o desenvolvimento da língua estrangeira. Para Moon (2000), a utilização da LM no decorrer da aula pelo aluno é natural e muitas vezes pode maximizar o potencial de aprendizagem da língua alvo.

Outra fonte de mediação é a própria professora. Na realização da atividade 06, a professora cria conexões com os alunos, retomando aqui os conceitos espontâneos estudados por Vygotsky (1998, 2001) que é quando a criança se desenvolve mediante seus próprios esforços mentais baseados em situações particulares, alcançando contextos da experiência cotidiana. Ainda de acordo com o autor (2008, p.104), o desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.

Segundo Tolstoi (1903, p. 143 apud VYGOTSKY, 2008, p. 105), o que a criança necessita é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral.

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê ou ouve novamente em outra frase, começa a ter uma ideia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela...sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e conceito lhe pertencem... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno... é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.

É possível conectar o pensamento acima descrito com os excertos 09 e 10, a seguir.

Excerto 09:

1. TEACHER: Yes:: and how do you say pai in English?
2. CLAIRE: Daddy::...
3. STUDENTS: Daddy...

Excerto 10:

1. STUDENTS: Ba::by
2. TEACHER: How many babies? ((gesticulando com as mãos o que representa quantidade)) one baby? ((nesse instante a aluna Hanna mostra com os dedinhos das mãos o que representa o número três e os outros alunos repetem o gesto))
3. JOHN: three::
4. TEACHER: Three::, three babies... one, two, three babies ((conta enquanto mostra os filhotes na imagem)) ... Ok...

Como já discutido no decorrer do texto, o papel do professor é de muita importância para os alunos, e a aprovação e o carinho dele aos alunos serve como facilitador ou impedor do desenvolvimento das crianças.

1. TEACHER: Yes::... and here? ((apontando para a imagem do pato e fazendo uma expressão de dúvida)) ((os alunos ficam em silêncio)) This animal?
2. BOB: Daddy...
3. TEACHER: Yes... daddy... but::... hã::... (...)
4. HANNA: Pato...
5. TEACHER: Yes:: how do you say pato in English? ... Pato is duck:::...
6. STUDENTS: Duck:::... duck:::...

É possível perceber que sempre ao final das atividades ou nas respostas dos alunos a professora utiliza-se de palavras de carinho e aprovação para com os alunos. No excerto da atividade acima, por exemplo, mesmo quando a criança responde em português (turno 4), a professora dá sua aprovação, seu carinho no turno 5 (TEACHER: Yes:: how do you say pato in English? ... Pato is duck:::...) dizendo a aluna Hanna que ela está certa, e aí apresenta a palavra em inglês.

Após discutir a respeito das atividades de oralidade que foram implementadas nas aulas de inglês é importante saber como as crianças responderam às atividades propostas. Trataremos deste tema na próxima seção.

4.2 RESPOSTAS DAS CRIANÇAS ÀS ATIVIDADES PROPOSTAS

Tendo em vista que a construção do conhecimento implica uma ação partilhada para que o professor de LEC possa efetivamente intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento dos alunos é necessário que ele conheça, na medida do possível, o nível efetivo de desenvolvimento das crianças (REGO, 1999, p. 116) para que assim o aluno possa trabalhar dentro da sua ZDP e responda efetivamente às instruções dadas em sala de aula. O papel do aluno no próprio desenvolvimento é de grande importância, visto que se bem estimulado participará ativamente e dará respostas positivas às atividades propostas.

Na realização das atividades propostas em sala de aula e aqui analisadas, encontramos várias evidências do engajamento dos alunos, que instruídos pela professora com animação, entusiasmo, afetividade, ludicidade, respondem positivamente com o mesmo entusiasmo, conforme já visto na seção anterior.

Para a análise da atividade 01, no canto “Hello song”, as crianças parecem reagir de formas distintas, devido à posição delas na sala de aula. Na primeira vez que a atividade é realizada, as crianças cantam a canção sentadas à mesa e a professora está em pé ao lado de um aluno. Como na figura 14 abaixo.

Figura 14 – resposta das criança à atividade 1 – momento 1



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

No primeiro momento da atividade é possível ver um aluno deitado sobre a mesa, enquanto apenas uma das alunas parece interessada na atividade. Durante a realização da atividade, a professora não se movimenta, o que também não chama a atenção dos alunos. Ao utilizar música, no cotidiano das crianças, elas estão acostumadas a utilizar o movimento do corpo e expressar-se. Quando a professora não convida os alunos para levantar e dançar junto à música, 3 alunos não demonstram alegria e animação ao participar da atividade, enquanto 2 alunos se animam e movimentam-se muito nas carteiras.

No segundo momento, a resposta dos alunos é diferente, visto que a atitude da professora mudou, conforme o Excerto 2 da atividade (ver p. 54). Evidenciamos tais atitudes nos turnos 2 (Good morning:: students! Let´s stan::d up:: (a professora gesticula com a mão e os alunos levantam-se rapidamente e começam se mexer animadamente) and Let´s sin::g..., turno 3 (John: STAN::D U::P...) e 4 (Alunos e professora: Hello:: Rocket... (acenando com a mão como se estivesse dando oi para alguém).

Primeiramente, é importante ressaltar que antes mesmo de falar o que iam fazer, o aluno John já demonstra saber o que irá acontecer o que nos retoma ao conceito de rotinas. Dias (2010) apud Bilória, Metzner (2013), descreve que a ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo a construção das noções de tempo e espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (p. 02). É possível perceber que o aluno está ativamente pronto para participar da atividade. Outro fato importante que deve ser citado, é a professora dando as instruções como nos turnos 2 (Good morning:: students! Let´s stan::d up:: (a professora gesticula com a mão e os alunos levantam-se rapidamente e começam se mexer animadamente) and Let´s sin::g...,) e 11 (Now.. let´s sit down...(fazendo com as mãos o sinal para sentarem-se e a professora senta também)) e as crianças respondem prontamente e ativamente ao comando da professora que une a oralidade e gestualidade. Um traço das crianças que estão desenvolvendo a língua é, após ouvir o comando, repetir enquanto pratica a ação conforme o turno 3 (STAN::D U::P...) e 12 (Sit down, sit down:: (e todos os alunos sentam-se na hora). Além disso, durante a participação dos alunos no segundo momento, a alegria e animação foi por parte de todos, conforme figura 15 abaixo (ver Figura 06, p. 54)

Figura 15– resposta das crianças à atividade 1 – momento 2



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Segundo Nunes (2006), a música tem poder mágico com as crianças, pois traz lembranças, sentimentos, relaxa e brinca. É possível ver na figura 17 acima que todas as crianças estão engajadas na atividade e principalmente estão se divertindo como é possível ver o sorriso no rosto da aluna. Os alunos estão olhando para a professora, que agora já está em pé, dançando junto a eles.

Esta mesma alegria e engajamento dos alunos vistos na atividade acima, também podem ser percebidos durante a realização da atividade 02, em que os alunos estavam em um ambiente extra da sala de aula e são apresentados a uma atividade em que eles precisam correr e encontrar a cor falada pela professora.

Figura 16 – Resposta dos alunos à atividade 2



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Vygotsky (2001) afirma que o lúdico focado pelas crianças na brincadeira está ligado a sensações de divertimento e prazer, associadas ao ensino-aprendizagem de LI que vivenciam em sua sala de aula. De acordo com Rocha (2006), dessa forma a percepção das crianças sobre o que seja uma aula de LEC tem foco na interação entre os sujeitos, no

movimento e no som, ou seja, nas ações que são capazes de fazer em conjunto com seus colegas, utilizando a língua inglesa quando estão em sala de aula.

Retomando ainda o conceito chave da teoria de Vygostky (1998, 2001, 2003, 2008) é mediante a **interação** do aluno com o professor em cenas da sala de aula, tais como a negociação, a troca, a atenção partilhada, o conhecimento prévio e outros fatores, que o sentido se constrói e novos conhecimentos são adquiridos. De acordo com Alves (2007, p.41), o sentido não é uma propriedade intrínseca da linguagem, mas o resultado de uma ação conjunta que presume a cooperação, consentimento. Considerando o conceito ‘interação’ há claras evidências de que os alunos respondem aos estímulos dados pela professora de forma rápida e natural, durante a realização das atividades 3, 4 e 6. Quando eles não conseguem responder prontamente, a professora utiliza-se de pistas de contextualização do conteúdo, conforme podemos ver no excerto 12 da atividade 4

Excerto 12 – Atividade 4

1. TEACHER: Look:: This is Rocket’s face.... ((apontando para a imagem no livro))
Yes::?
2. STUDENTS: yes::
3. TEACHER: Oh:: here is the.... ((apontando para o nariz na imagem))
4. CLAIRE: no::se::
5. TEACHER: yes:: the nose... but... no eyes:: ... ((gesticulando com as mãos e o corpo sinal de negação)) no mouth ...
6. HANNA: Só tem o nariz...
7. BOB: Não tem boca e os olho...
8. TEACHER: YES:: no mouth ((apontando para a própria boca e fazendo uma negação com a cabeça))... no eyes:: ((apontando para os próprios olhos e fazendo negação com a cabeça)) Let’s paint? ((fazendo um gesto como se tivesse um pincel na mão)) Yes:: or no::?
9. STUDENTS: YES::
10. TEACHER: O::k:: take a brush ((pegando um pincel e todos os alunos pegam um pincel cada)) Now... the face is RED:: :: ((anteriormente a professora deixou para cada aluno um copinho de café com as quatro cores para cada aluno, nesse momento eles entendem que eles vão pintar o rosto na atividade do livro de vermelho))
11. ANN: vermeio... eu adoro vermeio... ((inaudível))
12. BOB: O meu vai ficá bem bonito...
13. TEACHER: Ok... but look at Rocket’s face ((mostrando a imagem da história conforme)) his face is red too:: Let’s paint our faces red... (ela pega o pincel e pinta ao redor do rosto de vermelho e os alunos fazem o mesmo))
14. JOHN: Faz cosquinha ((risos)) ((inaudível))
15. TEACHER: Now:: the eyes are blue::
16. HANNA: Blu, blu, blu
17. JOHN: meu olho não é azul ((os alunos pintam os olhos da imagem azul))
18. TEACHER: and now::?
19. CLAIRE: Dá pa pintá meu olho azul?

Ao ler os turnos 6 e 9 é possível perceber que os alunos interagem com a professora enquanto ela vai os instruindo para a atividade. Conforme já citado anteriormente, às vezes o

aluno recorre à língua materna pois ainda não tem recursos suficientes na língua alvo, mas isso não é impedimento de participação na aula. O recurso que a professora utiliza é ao ouvir o aluno em língua portuguesa, repetir o que ele disse em inglês e dessa forma o aluno vai criando uma relação de sentido ao discurso. Marchusi (2004) ressalta que se a língua em si mesma e por si mesma fosse o suficiente para a tarefa de ensino, a tarefa seria fácil, mas existe a cognição, a sociedade, a cultura, a história, o sujeito, as circunstâncias e aí tudo fica mais complexo. Podemos ver traços da história, do sujeito, da sociedade no excerto da atividade 06 a seguir, durante a participação dos alunos na atividade.

Excerto 13

1. TEACHER: Family... and here
2. STUDENTS: (incompreensível)
3. TEACHER: yes:... and here you have the.... ((a professora gesticula com as mãos como se fossem as garras de um leão e faz uma cara de feroz)
4. JOHN: RRRAAUU:: ((fazendo um barulho como o rugido de um leão)) ((todos os alunos fazem os gestos das garras))
5. TEACHER: What´s this animal? ((os alunos continuam gesticulando como o leão))
Dog::?
6. STUDENTS: Não!! ((gesticulam com as mãos indicando não))
7. TEACHER: Yes or no::?
8. STUDENTS: NO::
9. TEACHER: Cat::?
10. ANN, HANNA, CLAIRE, JOHN: No::
11. BOB: líon::
12. TEACHER: yes:: leão... leão is lion::
13. STUDENTS: Lion::...li::on::...
14. TEACHER: LI::ON:: ... and this lion... is a baby? ((fazendo gestos e expressões faciais demonstrando dúvida, enquanto mostra a imagem de um leão pai))
15. STUDENTS: no:: ((fazendo com a cabeça e os dedos da mão o sinal de não))
16. TEACHER: Is it a mummy? ((ainda com expressão de dúvida e mostrando a imagem do leão pai))
17. STUDENTS: No::
18. TEACHER: Is a
19. BOB: pai::
20. STUDENTS: Pai...
21. TEACHER: Yes:: and how do you say pai in English?
22. CLAIRE: Daddy::...
23. STUDENTS: Daddy...

Percebemos nas falas do excerto acima, que quando o aluno não consegue responder a pergunta, a professora auxilia o aluno para que ele consiga compreender o contexto e tenha uma relação ativa. Quando os alunos participam da atividade de oralidade, eles informam o que sabem, dão continuidade à interação e essa interação acontece por intermédio de suas perguntas e respostas (MATÊNCIO, 2001). No turno 5, a professora mostra a imagem do leão aos alunos e pede que animal é. Os alunos já compreendem que é um leão, mas não sabem ainda a palavra em inglês. Para auxiliar que os alunos respondam à atividade a professora segue com uma nova pergunta, pede se é um cachorro. A palavra *dog* já é conhecida pelos alunos e no turno 6 e 8

eles respondem que não. Novamente a professora intervém trazendo a nova língua para a atividade conforme o turno 12, auxiliando os alunos a construírem uma resposta. A professora assume o papel de par mais experiente no processo de desenvolvimento do aluno. Silveira (1999, p.56) afirma que o conhecimento é construído social e processualmente pelo aprendiz através de sua interação com o mundo e com as pessoas, numa determinada cultura. Ao responder à atividade proposta os alunos tornam-se sujeitos ativos no próprio desenvolvimento.

Quando incentivados a participar de atividade lúdicas, os alunos sempre respondem de forma muito positiva. O lúdico está totalmente relacionado com o prazer e por isso, transpor atividades para fora do livro é um recurso útil para uma aprendizagem significativa. Na realização das atividades 4 e 5 os alunos são primeiramente apresentados à atividade do livro didático para, em seguida, realizar a atividade de verdade, tornando assim a participação dos alunos na atividade muito efetiva.

Figura 17 – resposta dos alunos à atividade 4



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A resposta dos alunos à atividade explicitada acima na figura 17, as crianças assumem o papel do personagem do livro ao pintar o próprio rosto. Segundo Vygotsky (1998, 2001, 2003), ao trabalhar com brincadeiras, permite-se ao aluno comportar-se diferente do habitual, além disso, o fato de a professora também pintar o próprio rosto trouxe segurança ao aluno. O que chamou a atenção ao final da aula foi quando os pais chegaram buscar as crianças, eles contaram a história que ouviram, todos animados e mostrando que pintaram as partes do rosto, reproduzindo as partes do rosto e as cores em inglês.

O retorno dos alunos no desenvolvimento da atividade 5 foi muito positivo, pois a professora novamente transformou uma atividade que seria desenvolvida apenas no livro em uma atividade prática em que os alunos conheceram a história do suco de laranja e fizeram o próprio suco.

Figura 18 – Resposta dos alunos à atividade 5



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Ao encontrar os ingredientes e utensílios de verdade necessários para fazer um suco, os alunos já demonstraram animação e empolgação, pois muitos deles nunca tinham espremido uma laranja, por exemplo. Durante uma atividade significativa como ouvir as instruções da professora e fazer o suco, os envolvidos podem reconhecer a língua inglesa como um espaço de construção discursiva, de produção de sentido, dentro de um contexto real, baseado nas ações fundamentais da vida como administrar conflitos, como saber ganhar ou perder e que, mesmo perdendo, o verdadeiro valor está no aprendizado, em competir, interagir, respeitar regras e o outro, aceitar ou recusar desafios, tomar decisões, ter iniciativa, organizar-se e em outras situações que dão sentido ao jogo, proporcionando-lhes autonomia e integração ao meio.

Após analisar como os alunos responderam às atividades de oralidade propostas pela professora, é possível verificar que de maneira geral, os alunos apresentaram animação e empolgação no desenvolvimento das atividades e que, dentro do contexto inserido, conseguiam responder aos questionamentos feitos pela professora, assumindo um papel ativo no próprio desenvolvimento de oralidade. Com relação ao desenvolvimento linguístico, procuramos evidenciar por meio de figuras e excertos de transcrições de aulas em que os alunos parecem absorver bem o vocabulário novo em cada uma das atividades, bem como responder aos questionamentos da professora, ou seja parecem conseguir interagir por meio da nova língua, a inglesa.

Contudo, conforme já discutido na fundamentação teórica desta pesquisa, o desenvolvimento por parte do aluno não consiste apenas em desenvolvimento da habilidade linguística. Tal habilidade é crucial no ensino de uma língua estrangeira, porém ao ensinar inglês para crianças, elas não aprendem só inglês, mas também desenvolvem-se integralmente. Em outras palavras, no ensino-aprendizagem de LI, há desenvolvimento motor, como visto nas

atividades 1 e 2. O desenvolvimento social e cultural se mostra presente em todas as atividades, uma vez que há nelas interação por meio da linguagem oral, linguagem corporal etc. Como exemplo, o desenvolvimento social e cultural das crianças participantes da pesquisa está presente na atividade 04, pois a atividade propicia oportunidades de socialização que nem sempre a família tem tempo para executar, além de também ter espaço para a ampliação cultural dos alunos. Durante a realização da atividade 04, os alunos aprendem sobre a origem do suco de laranja, a professora apresenta para as crianças a semente e relata toda a história até que a árvore cresce, dá flores e frutos. Algumas crianças descobrem nesse momento que o suco não vem do supermercado. Com relação à sociabilidade, essa atividade prática contextualizada, em que os alunos fizeram um suco natural de laranja, propiciou a eles respeitar a vez de cada um. Para Del Prette e Del Prette (2009, p. 31), as crianças precisam aprimorar as habilidades sociais, pois isso pode auxiliar na prevenção de comportamentos agressivos e problemas de relacionamento com os colegas. Com relação ao desenvolvimento cognitivo, podemos exemplificar por meio das inferências feitas para chegar a compreensão de vocábulos novos em muitas das atividades discutidas neste trabalho, bem como na atividade 06, no momento em que a criança infere que o animal ao qual a professora se refere é o leão. E, por fim, o desenvolvimento linguístico é observado em todas as atividades analisadas, uma vez que todas trabalharam com vocabulário em língua inglesa.

A seguir, apresentamos o Quadro 04 referente à síntese das análises das atividades realizadas na escola, a qual as crianças estão inseridas com o objetivo de aprender a língua inglesa.

Quadro 04: Síntese das análises das atividades

		Ativ 1	Ativ 2	Ativ 3	Ativ 4	Ativ 5	Ativ 6
ZDP		X	X	X	X		X
	• Emoção	X	X		X		X
	• Afetividade	X	X	X	X	X	X
	• Língua materna		X				X
MEDIAÇÃO	• Professor/livro	X	X	X	X	X	X
	• Linguagem não verbal	X			X		X
	• Repetição	X	X	X	X		X
INTERAÇÃO SIGNIFICATIVA	• Mediação	X	X	X	X	X	X
LUDICIDADE		X	X		X	X	
	• Motor	X	x		X	X	
	• Sócio-cultural	X	x		X	X	
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL	• Linguístico	X	x	x	X	x	X
	• Cognitivo		x	x	X	x	x

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Através do quadro acima é possível verificar que a maioria das atividades apresenta pelo menos 7 das 14 características que facilitam o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa. O quadro também permite compreender que a presença dos fatores presentes na realização das atividades pelas crianças, bem como discutidos neste capítulo de análise favorecem o progresso na nova língua.

4.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Iniciamos o capítulo com a breve discussão a respeito de como o ambiente de ensino, ou seja, escolar, pode facilitar o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Na sequência, mostramos uma análise de como a professora instruiu os alunos para maximizar o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, identificando os critérios definidos por Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2008). Ademais, as atividades de oralidade implementadas nas aulas no período da pesquisa foram descritas e discutidas, e por fim, procuramos relatar e tecer relações entre as respostas/ reações das crianças às atividades propostas, concernente ao seu desenvolvimento integral.

No capítulo 5, a seguir, procuraremos responder as questões específicas da presente pesquisa, bem como a questão geral e com isso apresentar os resultados alcançados. Ademais apresentaremos as limitações, implicações pedagógicas e contribuições desta pesquisa.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem por objetivo, em um primeiro momento, apresentar uma síntese da pesquisa aqui apresentada, como também os resultados da investigação realizada, respondendo às três perguntas de pesquisa. Na sequência, apresentamos as limitações, implicações pedagógicas e as contribuições proporcionadas pela presente pesquisa.

5.1 SÍNTESE DA PESQUISA

O objetivo principal da presente pesquisa foi investigar como um grupo de 5 crianças de três anos de idade, ainda não alfabetizadas em língua portuguesa, desenvolvem a oralidade em inglês como língua estrangeira, considerando que o contato deste público com a língua inglesa tem começado cada vez mais cedo, mesmo antes da alfabetização, gerando dúvidas para pais e até mesmo professores.

No capítulo II discutimos as bases teóricas da abordagem sócio-cultural de Vygotsky (1998, 2002, 2003, 2008), abordando importantes construtos teóricos, dentre os quais estão a linguagem verbal, linguagem corporal, mediação, afetividade e a ludicidade e suas implicações para o desenvolvimento de oralidade em língua inglesa. Ademais, para a presente pesquisa, a oralidade refere-se à habilidade de fala dos sujeitos da pesquisa, assim como à habilidade de ouvir e compreender a nova língua. Portanto, no capítulo foram discutidos conceitos de oralidade e também de que maneira o ensino de inglês está inserido no contexto bilíngue.

No capítulo III descrevemos a trajetória da pesquisa. Primeiramente, demonstramos o registro da pesquisa no Comitê de Ética, visto que a pesquisa envolve seres humanos. Retomamos o contexto onde o estudo aconteceu, em uma escola de idiomas no Sudoeste do Paraná e descrevemos o perfil dos participantes da pesquisa – 5 crianças de 3 anos, a professora e a pesquisadora. Retomamos os objetivos e perguntas da pesquisa. Apresentamos as ferramentas que foram utilizadas para a geração de dados, assim como a maneira com as quais os dados coletados foram analisados.

No capítulo IV apresentamos as análises realizadas e reflexões a respeito dos dados gerados para a pesquisa. Iniciamos o capítulo com uma breve discussão sobre como o ambiente de ensino pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade dos alunos. Na sequência, mostramos uma análise de como a professora instruiu os alunos para maximizar o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, a partir da perspectiva sociocultural

(VYGOTSKY, 1998, 2001, 2003, 2008). Na sequência, descrevemos e discutimos as atividades de oralidade implementadas nas aulas no período da pesquisa, finalizando por relatar e tecer reflexões a partir das respostas/ reações das crianças às atividades propostas.

Neste capítulo V, procuraremos responder as 3 perguntas específicas de pesquisa, bem como apresentar as limitações, implicações pedagógicas e contribuições do presente trabalho.

5.2 QUESTÕES DE PESQUISA E RESPECTIVAS RESPOSTAS

5.2.1 Questão 1: Como as crianças foram instruídas para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?

Com o objetivo de propiciar desenvolvimento da oralidade das crianças, a professora utilizou-se de abordagens com base na teoria de Vygotsky (1998, 2001, 2008), tendo como foco os construtos teóricos de **ZDP** e intrínseco a essa, o conceito de **mediação** que pôde ser observado por meio de **interações significativas**, envolvendo sentimentos, emoções, afetividade e elogios, uso da língua materna, agir da própria professora, uso do livro didático, uso de repetições significativas, uso de linguagem não verbal e verbal (entonação de voz), articuladas com diferentes **atividades lúdicas** (brincadeiras, jogos, música e danças e/ou outras formas de expressão), que puderam provocar momentos de **desenvolvimento linguístico (oralidade) e integral** (desenvolvimento motor, desenvolvimento sócio-cultural, desenvolvimento linguístico e desenvolvimento cognitivo) das crianças participantes da pesquisa aqui apresentada.

5.2.2 Questão 2: Que tipo de atividades de oralidade foram implementadas?

As atividades de oralidade trabalhadas em sala de aula pela professora e aqui investigadas foram de natureza **interativa, dinâmica e interdisciplinar**, a saber: a música, contação de histórias, conversas, jogos e atividades práticas e contextualizadas. Todas as atividades tinham sempre como objetivo incentivar os alunos a utilizarem o idioma, relacionando palavras com gestualidade, expressão corporal e imagens. Além disso, a professora procurava se comunicar o tempo todo em inglês para que os alunos pudessem se acostumar a ouvir o idioma, conhecer vocabulário novo e aprimorar pronúncias. Através de perguntas de rotina utilizadas em sala de aula, os alunos ambientavam-se com o contexto e puderam interagir com a professora no desenvolvimento das atividades. A partir das análises das atividades, também pudemos perceber que a professora tentou **utilizar-se da língua inglesa de forma significativa** na realização das atividades orais, e nos comandos e orientações em

sala de aula, dessa forma motivando os alunos por meio de práticas nas quais eles estivessem ativamente engajados.

5.2.3 Questão 3 – Como as crianças responderam às atividades propostas?

Nas atividades realizadas e investigadas, notamos grande participação e engajamento dos alunos. Tal comportamento é de grande importância para o desenvolvimento, pois o professor pode utilizar-se de todos os recursos possíveis para facilitar a aprendizagem da nova língua pelas crianças, mas se elas não estiverem motivadas o suficiente, o progresso na nova língua não acontecerá.

A motivação dos alunos ao participar das atividades aconteceu, pois o contexto criado pelo professor fez com que a língua alvo fosse útil para a criança dentro do contexto em que estava inserida, visto que através dela aconteceu a interação entre os sujeitos.

Foi possível concluir que as crianças responderam de forma satisfatória a todas as atividades propostas, demonstrando desenvolvimento de sua oralidade na língua inglesa.

5.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Finalizamos este trabalho com a expectativa de que seus resultados possam servir como início de novos questionamentos, trazendo novas ideias e novas perspectivas, auxiliando desta forma o aprimoramento das práticas docentes no ensino de inglês para crianças. Espero que possamos contribuir com a reflexão de formadores de atuais professores e futuros professores que atuam ou atuarão com a LIC de forma que possam sentir-se inspirados a trilhar caminhos que os levem a repensar e aprimorar continuamente suas práticas docentes.

Uma das maiores limitações para a pesquisa foi encontrar material relacionado à sua temática. Atualmente, o número de pesquisas na área de Linguística Aplicada no Brasil têm aumentado, porém estudos relacionados ao desenvolvimento de língua inglesa por crianças não alfabetizadas ainda são poucos. Nesse sentido, com este trabalho esperamos ter podido contribuir com a área da Linguística Aplicada ao ensino de oralidade em inglês de crianças de primeira infância, bem como com a formação inicial e/ou continuada de professores de Língua Inglesa, tão carente de estímulos e consideração.

5.4 PALAVRAS FINAIS

Aprender uma nova língua significa ter possibilidades maiores de comunicação e engajar-se discursivamente no mundo em que se vive, pois, segundo Vygotsky (1998), toda atividade humana é mediada pela linguagem e é por meio dela que o homem se comunica e interage com o outro. Conforme Rajagopalan (2005), dominar outra língua, além da materna, é romper as fronteiras, significa fortalecer-se vindo a ser um cidadão do mundo para agir criticamente na sociedade, pois é por meio da linguagem que ocorre a comunicação. Assim, trabalhar essa nova modalidade de ensino – LIC - é oportunizar o conhecimento de um universo diferente e novo, a LI, que poderá contribuir para estudos futuros sobre as crianças e conseqüentemente para suas próprias vidas.

Após a análise das atividades selecionadas para a presente pesquisa, foi possível perceber que, ao adotar uma abordagem de ensino na perspectiva sócio-cultural, ao instruir os alunos com práticas contextualizadas, dinâmicas e interativas em sala de aula, os alunos sentem-se motivados e engajados a participar das atividades. As crianças gostam de jogos e dramatizações como as atividades propostas e investigadas, uma vez que essas atividades divertem, motivam e ensinam ao mesmo tempo. A brincadeira, o correr faz parte do processo de crescimento e a aprendizagem que vem ao encontro da teoria vygotskiana que diz que a brincadeira é um instrumento mediador do desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARAÚJO, C.M. MONTAÑES, AP. **O Ensino de Espanhol no Brasil: História de um processo em construção**. In: IX Seminário de Pesquisa em Ciências humanas – SEPECH, 2012, Londrina – PR. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. P.240-252.2012.

ASHER, J.J., 1968. **The total physical response method for second language learning**: Disponível em: <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf&AD=AD0674868>. Acesso em 08 de ago. 2018.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; e GONÇALVES, Margarida de O.C. “**Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos**”. Contexturas, n.5, 2000/2001, p.11-26

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil**. In: CRAIDY, Carmem (Org.). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67- 79

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Os gêneros do discurso**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>>. Acesso em 01 de out. 2018.

_____. 2017. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/29. Brasília: 1996

_____. 2017. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996

_____. 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura**. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006. p.3

_____. 1996. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP N°2. 19/01/2002.

_____, 2005 LEI N° 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm >. Acesso em 20/02/2018.

_____. 1998 Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

BREWSTER, J.; G. Ellis & D. Girard. 2002. **The Primary English Teacher's Guide- New Edition**. London: Penguin.

BRITO, A. E. **Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional**. Linguagens, Educação e Sociedade. Teresina, n. 12. p. 45-52, jan./jun. 2005.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, Educ, 1999.

BROWN, D. H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. United States of America: Pearson Longman, 2007

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Block, 1969.

CALADO, I. (1994). **A utilização educativa das imagens**. Porto: Porto Editora.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.

CARVALHO, Adriana . **É possível aprender outro idioma antes dos 7 anos?**, 2012. Disponível em <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/ingles-criancas-pequenas-702821.shtml>> Acesso em 03 de nov.2016.

CASTORINA, J.A. et al. **Piaget – Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática. 6ª edição. 2003.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. **As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula**. Contexturas, n. 3, 1996, p. 39 – 46.

CEPPI, Giulio, ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COLOMBO, C.S; CONSOLO, DA. **O Ensino de Inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: Cenários e Reflexões**. 1.ed-São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

DAVIS, F. **A comunicação não verbal**. Trad. Antonio Dimas São Paulo: Summus Editorial Ltda. 5ed. 1979.

DEL PRETTE, Z. A. P. ; DEL PRETTE, A. (2009). **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 4ª edição. Rio de Janeiro, Vozes.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ELLIS, G. BREWSTER, J. **The storytelling handbook – A guide for primary teachers of English**. London: Penguin, 1991. 215.p.

FERNANDEZ, G.E; RINALDI, S. **Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis**. Trab. linguist. apl. [online]. 2009, vol.48, n.2, pp.353-365.

FERREIRA, I. **Coordenação motora grossa e fina**. 2014. Disponível em <<https://professoraivaniferreira.blogspot.com.br/2014/01/coordenacao-motora-grossa-e-fina.html>> Acesso em: 09 de mar. 2018

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. Goiânia, 1997.

FRIEDRICH, P. & MATSUDA, A. **When Five Words Are Not Enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca.** International Multilingual Research Journal, v.4, n.1, p.20-30, 2010

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALARDINI, Annalia; GIOVANNINI, Donatella. Pistóia: **Elaborando um sistema dinâmico e aberto para atender às necessidades das crianças, das famílias e da comunidade.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 117-131.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3. ed. São Paulo: Ed. Phorte, 2005.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GEORGIU, S. I; PAVLOU, P. **Assessing Young Learners.** Oxford University Press: Oxford, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL; E. T. **The silent language:** Greenwich, Conn: Fawcett, 1959.

HANK, Vera Lucia Costa. **O espaço físico e sua relação no desenvolvimento e aprendizagem da criança.** 2006. Coordenação de Profº Emerson Antonio Brancher. Disponível em: < <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música.** São Paulo: Scipione, 1997.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Prentice-Hall International, 1987.

LEITE, D.M. **O desenvolvimento da criança.** 3.ed. São Paulo: ed. Unesp, 2010.

LEITE, S. A. S. **Afetividade nas práticas pedagógicas.** Temas em Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

- LENNENBERG, E. 1967. **Biological Foundations of language**. New York: Wiley and Sons.
- LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology". In: Wertsch, J.V. (org.). **The concept of activity in soviet psychology**. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe, 1981.
- LIMA, A.P. Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o papel do professor. **Cadernos da Pedagogia**. Ano 2, n.3, jan/jul 2008. p.293-305.
- LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural**. 1 ed. Salvador: EDUFBa, 2004, v. 1, p 173 – 192
- LIMA, E.S. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, C.C. (org) Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.
- LYONS, J. Linguagem e Sociedade. In: _____. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1987. p.199-222
- MARGANA. **Developing Model of Bilingual Education at Vocational High Schools in Yogyakarta**. Research Report of Competitive Grant Funded by DIKTI, 2009.
- MEGALE, A. H. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005
- MEGALE, A. LIBERALLI, F. **Caminhos da educação bilíngüe no Brasil: Perspectivas da Linguística Aplicada**. Raído, Dourado, MS, v.10, n.23, jul/dez. 2016.
- Moon, J. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MOURA, S.A. 2009. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.** São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 141 p.

MURPHEY, T. **Music & song.** Oxford University Press, 1994

NUNAN, D. **Teaching English to Young Learners.** Anaheim University Press, 2010.

NUNAN, D., & BAILEY, K.M. **Exploring second language classroom research.** Boston: Heinle, 2009.

NUNES, L. M. Apresentação em congresso. **Congresso de Educação.** Dionísio Cerqueira, 2006.

PAIVA, Vera L. M. O. **A WWW e o ensino de inglês.** Revista de Linguística Aplicada. v. 1, n 1, p. 93-116, 2001.

PALANGANA, I.C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** 6.ed. São Paulo: Summus, 2015.

PALLATIERI, M; GRANDO, R. C. **A importância da videogravação enquanto instrumento de registro para o professor do pensamento matemático de crianças pequenas.** Horizontes, São Francisco, v. 21, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2010.

PEASE, A; PEASE, B. **Desvendando os Segredos da Linguagem Corporal.** Editora Sextante, 2004 .

_____. **Biologia e Conhecimento.** 2^a Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

_____. **Seis estudos de Piaget.** Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIMENTEL. A. **A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural.** Psicol.educ. n.26. São Paulo. Jun. 2008. Versão online ISSN: 21753520 Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100007> Acesso em: 02/03/2018

_____, A. **Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores.** São Paulo, Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da USP, 2004.

PIRES, S.S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso.** 2001. 131 F. Dissertação (Mestrado em estudos de linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PIRES, S. F. S. **O que é Comunicação Não Verbal?.** Instituto Brasileiro de Linguagem Corporal. Disponível em < <https://ibralc.com.br/comunicacao-nao-verbal/>> . Acesso em: 7 Fev. 2018.

PLANAS, N. **Modelo de análisis de videos para el estudio de procesos de construcción de conocimiento matemático.** Educación Matemática, México, v. 18, n. 1, p. 37-72, abr. 2006.

PRETI, Dino. **Análise de Textos Oraís.** Editora Humanitas, 4ª edição. São Paulo – SP, 1999

RABELLO, E. C. C. Análise da abordagem de um professor em sua prática de ensino. **Revista Desempenho**, n. 1, Brasília, 2002, p.47 – 56.

REGO, T. C. (1999). **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes.

RIBAS, A.F.P; MOURA, M.L.S. Abordagem Sociocultural: Algumas vertentes e autores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.11, n.1, p. 129-138, jan/abr. 2006.

RAPOPORT, A. et al. **O dia a dia na educação infantil.** 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROBINSON, D. **Chaplin:** Uma biografia definitiva. 1.ed. Novo Século. 792p. 2011

ROCHA, C.H. **O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões.** 2007 – Unicamp

ROCHA, C H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes.** 2006. 340f. Dissertação (mestrado em linguística aplicada) - Universidade de Campinas.

_____. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público: Plurilinguismo, transculturalidade e Multiletramentos.** 2010. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.

_____. TONELLI, J.R.A.; SILVA, K.A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** Campinas, SP: Pontes, 2010.

RODRIGUES, D. F. A competência lexical e o ensino da oralidade em aulas de língua estrangeira. In: CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional.** São José do Rio Preto: Editora HN, 2007.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROMAINE, S. **Bilingualism.** 2ed. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd., 1995.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P.R. **A história do lúdico na educação.** REVEMAT, ISSN 1981-1322, Florianópolis (SC), v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?:** Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

SANTIN, S. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico.** Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SANTOS, L. I. S. “Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais”. **Contexturas**, n.10, 2006, p. 119 – 134

SCHERER, C. A. **Musicalização e desenvolvimento infantil: um estudo com crianças de três a cinco anos,** 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá. UEM, Maringá, 2010.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês).** In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

SILVA, R.S. **Avaliação do desenvolvimento das habilidades cognitivas e motoras em alunos de Educação Infantil**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gérias, Belo Horizonte.

SILVEIRRA, M.I.M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUSA N. C. P; HUNTER D. A. C. F; CARAMASCHI S, A; **Dança na Escola: um sério problema a ser resolvido**, Motriz, Rio Claro, v.16, n.2, p.496-505, abr./jun. 2010.

SOUZA, L.O; BERNARDINO, A.D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. In: Dossiê Políticas para Educação Superior e Formação de professores. Vol.6, n.12. p. 235-249. Jul/dez, 2011.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: < [http://www .cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF](http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF)> Acesso em: 20 jan. 2018.

TONELLI, J.R.A. **Histórias Infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, J.R.A.; BRUNO, F.A.T.C. **Ensino-aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Ed, 2015.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. “O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças”. **Calidoscópico**, n.1, 2010, p. 65-76.

TONELLI, J.R.A; PÁDUA, L.S; OLIVEIRA, T.R.R. **Ensino e formação de professores de Línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

TOUGH, P. **Como as crianças aprendem: o papel da garra, da curiosidade e da personalidade no desenvolvimento infantil**. Tradução Clóvis Marques, 1. Ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

TUTIDA, A. F. ; TONELLI, J. R. A. **Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa para crianças: visitando o Estado do Paraná**. In: IX SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2014, Londrina. Anais IX Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina, 2014. v. 1. p. 744-752.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. (Trad). Claudua Schilling. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003, 311 p.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação**. Abigail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida (organizadoras) – 11 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Wei, L. **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000.

WILLIAMS, M.; BURDEN. **Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach**. Cambridge University Press, 1997.

WRIGHT, A. **Storytelling with children**. Oxford University Press, 222.p. 1995.

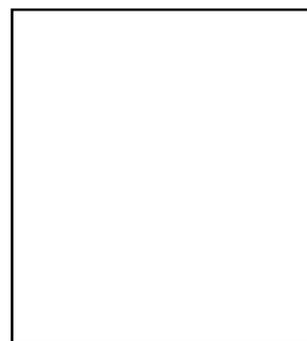
ANEXO 1**TERMO DE ASSENTIMENTO DESENVOLVIDO PARA AS CRIANÇAS**

Título da pesquisa: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Pesquisador: Dayane Rita de Souza Cirino CPF: 051.309.509.84

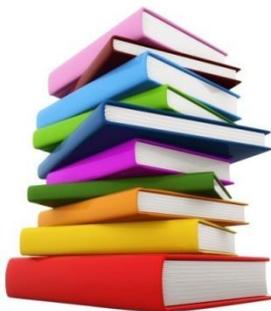
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**(CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS)**

Olá criança, você é muito importante para nós e por isso estamos te convidando para participar da pesquisa “O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA”. Essa pesquisa é organizada pela professora Didiê Ana Ceni Denardi e pela professora Dayane Rita de Souza Cirino, ambas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que é uma escola de gente grande.

**Professora Didiê****Professora Dayane****UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ****(POLEGAR DIREITO)**

A pesquisa é sobre como crianças aprendem a falar Inglês. Com a pesquisa queremos ver que atividades você acha mais legal e quais você não gosta muito. Também queremos analisar tudo o que você consegue aprender e o que é mais difícil.

Para esta pesquisa a professora Dayane vai :



Ler bastantes livros...



Assistir algumas das suas aulas

....



E filmar e tirar fotos de vocês participando das atividades das aulas.

O papai, a mamãe ou um responsável por você e a sua teacher, também vão participar da pesquisa respondendo a um questionário que a estudante Dayane vai dar a eles.



(POLEGAR DIREITO)

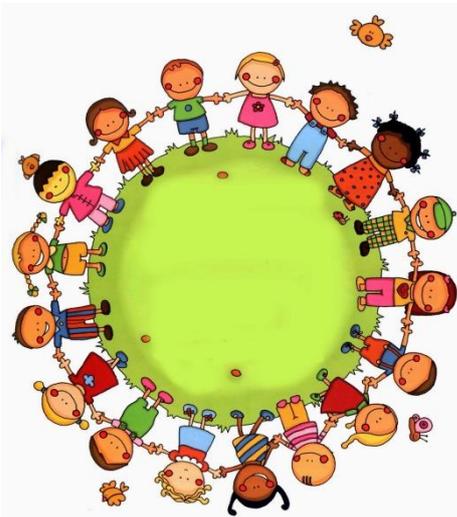


(Imagem de domínio público obtida através da internet)

Talvez durante a realização da pesquisa você pode sentir-se cansado ou envergonhado por estar sendo filmado e observado. Mas pode ficar tranquilo (a), pois nós vamos respeitar o jeitinho de cada um dos alunos da sua sala e vocês nem vão perceber que estão sendo filmados e observados.

É muito importante que você faça parte desta pesquisa, pois com os resultados que vamos obter poderemos fazer aulas melhores e mais atrativas para você e seus colegas. Com sua ajuda a professora vai poder se preparar ainda melhor e você vai poder aprender Inglês de uma forma fácil e divertida.

Tudo o que for filmado e gravado durante as aulas não vai ser mostrado para ninguém. Apenas a professora Didiê e Dayane que vão ver.

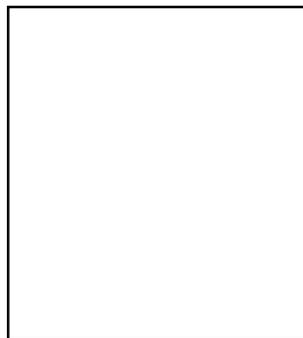


(POLEGAR DIREITO)

Se você tiver alguma dúvida pode nos perguntar pessoalmente ou então você pode pedir para o papai ou a mamãe ou o seu responsável para ligar para a professora Didiê (46) 3220-2511 ou professora Dayane (46) 99925-2559; ou ainda para nossos amigos do CEP (41) 3310-4494



(Imagem de domínio público obtida através da internet)



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É _____.

O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA

EU SOU SUJEITO DE DIREITOS E POR ISSO QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA.

Assinatura da criança**(POLEGAR DIREITO)****ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

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

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

ANEXO 2

Termo de consentimento dos pais autorizando os filhos a participarem da pesquisa

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

Titulo da pesquisa: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Pesquisador(es), com endereços e telefones:

Dayane Rita de Souza Cirino – CPF : 051.309.509-84

Rua Orvalina Oliveira Mello, 52 , Cascatinha – CEP : 85.555-000– Palmas/Paraná. Fone: (46) 99925-2559.

Orientadora :

Didiê Ana Ceni Denardi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. Via do Conhecimento Km 01.

Cep : 85.501-970 – Pato Branco – PR Telefone : (46) 3220-2511

Local de realização da pesquisa: Achieve Languages Palmas

Endereço, telefone do local: Rua Padre Aquiles Saporiti, 370, Centro – CEP : 85.555-000 Palmas/PR. Fone: (46) 3262-1642.

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. **Apresentação da pesquisa:** Seu/sua filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa sobre o processo de aprendizagem/aquisição de língua Inglesa por crianças brasileiras em um contexto de aprendizado no Brasil, com a faixa etária entre 3 e 5 anos, que nunca haviam tido contato com o idioma, em um curso privado de línguas em uma cidade no Sudoeste do Paraná. Serão sujeitos da pesquisa os alunos, professor e um responsável pelo aluno. A pesquisa é importante porque atualmente a sociedade brasileira tem demonstrado grande interesse em expor crianças o quanto antes a um novo idioma. Os motivos pelos quais isso tudo acontece são inúmeros: proporcionar aos filhos possibilidades de estudo, trabalho e viagens até mesmo os pais tiveram grande dificuldade em aprender um idioma, quando aprenderam, e não querem que os filhos passem pela mesma situação e acreditam que quanto antes começarem estudar uma nova língua, melhores resultados obterão.
2. **Objetivos da pesquisa:** analisar o desenvolvimento do aprendizado de Língua Inglesa de crianças entre 3 e 5 anos em um contexto brasileiro, que não tiveram contato anteriormente com o idioma, e identificar a prática pedagógica do professor em sala de aula assim como as atividades propostas e o interesse do aluno ao participar.

3. **Participação na pesquisa:** Ao participar deste estudo os alunos serão observados através da observação direta e através de áudio e vídeo para que possa ser avaliado o nível de desenvolvimento dos alunos com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, assim como motivação e desinteresse pelas aulas. As observações serão feitas na própria escola no período de aula dos alunos e as crianças serão gravadas, filmadas e observadas.
4. **Confidencialidade:** Os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo. Apenas os pesquisadores terão acesso aos questionários e em eventual divulgação de resultados não serão mencionados seu nome ou outros dados que possam identificá-lo.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Pode ocorrer constrangimento por parte dos participantes ao se exporem durante a realização ou desenvolvimento da prática pedagógica, bem como poderá gerar certo desconforto durante gravações de áudio e vídeo. Contudo, a prática pedagógica ocorrerá de acordo com o contexto educacional ao qual o participante da pesquisa está inserido, considerando com cautela as individualidades e evitando exposição dos sujeitos a situações de constrangimento.

5b) Benefícios: Os professores participantes da pesquisa estarão em contato com material de pesquisas recente na área podendo assim aprimorar sua prática pedagógica específica para a faixa etária do seu filho e assim contribuir na construção do conhecimento científico do participante da pesquisa que estará em contato com o que há de mais atual no ensino de Língua inglesa.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Alunos matriculados no ano de 2017 na Escola Achieve Languages com a faixa etária entre 3 e 5 anos. Professores dos alunos do referido grupo. Um (1) responsável por cada aluno com a faixa etária determinada.

6b) Exclusão: Alunos que já estudavam na escola ou tiveram contato com o estudo do idioma anteriormente. Para pais e professores não se aplica critérios de exclusão.

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

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

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

Ressarcimento e indenização: A participação de seu filho (a) na pesquisa não envolve qualquer dispêndio financeiro ou material de sua parte. Mas você será ressarcido por qualquer despesa que tenha feito em função da sua participação e da criança na pesquisa. Você tem o direito de ser indenizado por qualquer dano que, comprovadamente, seja decorrente da participação dele (a) na pesquisa, conforme disposto na resolução 466/2012 CNS.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

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

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da participação do meu filho (a) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, autorizar meu filho (a) a participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de meu filho (a) para os fins da pesquisa. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores relacionados neste documento. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas ao meu filho (a) possam ser publicados em, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, meu filho (a) não deve ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Estou consciente que ele (a) pode deixar o projeto a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, autorizar meu filho (a) a participar deste estudo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Telefone: _____

Endereço: _____ CEP: _____

_____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____

Data: __/__/____

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

Assinatura pesquisador: _____ Data: _____

(ou seu representante)

Nome completo: _____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar, poderão se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

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

Dayane Rita de Souza Cirino – dayasouza@hotmail.com (46) 99925-2559

Didiê Ana Ceni Denardi – didiedenardi@gmail.com (46) 3220-2511

ANEXO 3

Termo de consentimento de participação do professor na pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE SOM, IMAGEM E VOZ. (TCLE E TCUIV)

Titulo da pesquisa: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Pesquisador(es), com endereços e telefones:

Dayane Rita de Souza Cirino – CPF : 051.309.509-84

Rua Orvalina Oliveira Mello, 52 , Cascatinha – CEP : 85.555-000– Palmas/Paraná. Fone: (46) 99925-2559.

Orientadora :

Didiê Ana Ceni Denardi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. Via do Conhecimento Km 01.

Cep : 85.501-970 – Pato Branco – PR Telefone : (46) 3220-2511

Local de realização da pesquisa: Achieve Languages Palmas

Endereço, telefone do local: Rua Padre Aquiles Saporiti, 370, Centro – CEP : 85.555-000 Palmas/PR. Fone: (46) 3262-1642.

C) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

8. **Apresentação da pesquisa:** Você está sendo convidado a participar da pesquisa sobre o processo de aprendizagem/aquisição de língua Inglesa por crianças brasileiras em um contexto de aprendizado no Brasil, com a faixa etária entre 3 e 5 anos, que nunca haviam tido contato com o idioma em um curso privado de línguas, em uma cidade no Sudoeste do Paraná. Serão sujeitos da pesquisa os alunos, professor e um responsável pelo aluno. A pesquisa é importante porque atualmente a sociedade brasileira tem demonstrado grande interesse em expor crianças o quanto antes a um novo idioma. Os motivos pelos quais isso tudo acontece são inúmeros: proporcionar aos filhos possibilidades de estudo, trabalho e viagens até mesmo os pais tiveram grande dificuldade em aprender um idioma, quando aprenderam, e não querem que os filhos passem pela mesma situação e acreditam que quanto antes começarem estudar uma nova língua, melhores resultados obterão.

9. **Objetivos da pesquisa:** analisar o desenvolvimento do aprendizado de Língua Inglesa de crianças entre 3 e 5 anos em um contexto brasileiro, que não tiveram contato anteriormente com o idioma, e

identificar a prática pedagógica do professor em sala de aula assim como as atividades propostas e o interesse do aluno ao participar.

10. Participação na pesquisa: Ao participar deste estudo você e os alunos serão observados através da observação direta e através de gravação de áudio e vídeo para que possa ser avaliado o nível de desenvolvimento dos alunos com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira assim como motivação e desinteresse pelas aulas. As observações serão feitas na própria escola no período de aula dos alunos. Para tal análise você e as crianças serão filmados, gravados e observados. Você também responderá a um questionário.

11. Confidencialidade: Os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa e estarão protegidos pelo sigilo. Apenas os pesquisadores terão acesso aos questionários e em eventual divulgação de resultados não serão mencionados seu nome ou outros dados que possam identificá-lo.

12. Riscos e Benefícios.

5a) Riscos: Pode ocorrer constrangimento por parte dos participantes ao se exporem durante a realização ou desenvolvimento da prática pedagógica, bem como poderá gerar certo desconforto durante gravações de áudio e vídeo. Contudo, a prática pedagógica ocorrerá de acordo com o contexto educacional ao qual o participante da pesquisa está inserido, considerando com cautela as individualidades e evitando exposição dos sujeitos a situações de constrangimento.

5b) Benefícios: Os professores participantes da pesquisa estarão em contato com material de pesquisas recente na área podendo assim aprimorar sua prática pedagógica específica para a faixa etária, e assim contribuir na construção do conhecimento científico do participante da pesquisa que estará em contato com o que há de mais atual no ensino de Língua inglesa.

13. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Alunos matriculados no ano de 2017 na Escola Achieve Languages com a faixa etária entre 3 e 5 anos. Professores dos alunos do referido grupo. Um (1) responsável por cada aluno com a faixa etária determinada.

6b) Exclusão: Alunos que já estudavam na escola ou tiveram contato com o estudo do idioma anteriormente. Para pais e professores não se aplica critérios de exclusão.

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

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

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

Ressarcimento e indenização: Sua participação na pesquisa não envolve qualquer dispêndio financeiro ou material de sua parte. Mas você será ressarcido por qualquer despesa que tenha feito em função da sua participação na pesquisa. Você tem o direito de ser indenizado por qualquer dano que, comprovadamente, seja decorrente de sua participação na pesquisa, conforme disposto na resolução 466/2012 CNS.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

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

D) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem e gravação de voz de minha pessoa para os fins da pesquisa. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores relacionados neste documento. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo.

Nome completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: __/__/____ Telefone: _____

Endereço: _____ CEP:
 _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____

Data: __/__/____

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

Assinatura pesquisador: _____ Data: _____

(ou seu representante)

Nome completo: _____

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

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

Dayane Rita de Souza Cirino – dayasouza@hotmail.com (46) 99925-2559

Didiê Ana Ceni Denardi – didiedenardi@gmail.com (46) 3220-2511

ANEXO 4

Questionário aplicado responsável pela criança participante da pesquisa

Titulo da pesquisa: O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NOS PRIMEIROS ANOS DE VIDA

Pesquisador: Dayane Rita de Souza Cirino – CPF : 051.309.509-84

Rua Orvalina Oliveira Mello, 52 , Cascatinha – CEP : 85.555-000– Palmas/Paraná.
Fone: (46) 99925-2559.

01) Qual a sua escolaridade?

- Analfabeto/ Fundamental I incompleto
- Fundamental I completo/ Fundamental II incompleto
- Médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- pós-graduação/mestrado/doutorado incompleto
- pós-graduação/mestrado/doutorado completo

02) Quantos anos tem seu filho (a)?

03) Com quantos anos ele (a) começou estudar Inglês?

04) Quais motivos o levaram a matricular seu filho (a) em um curso de Inglês antes mesmo de serem alfabetizados?

05) Além do colégio regular, você já estudou Inglês?

sim

não

06) Que experiências positivas ou negativas você já teve com o Inglês?

07) Como o Inglês hoje está presente na rotina do seu filho (a)?

08) Como você vê a motivação do seu filho (a) para ir para as aulas de Inglês?

09) Como você avalia a evolução do seu filho (a) com relação ao idioma estudado?

10) Como você vê o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem da Língua estrangeira principalmente se tratando de crianças?

ANEXO 5

OBSERVAÇÃO DA AULA DO DIA 26/10/2017

Observação de aula turma Playtime Starter:

Antes de começar a aula a professora levou para a sala de aula todos os ingredientes que precisaria para a aula: panos, espremedor, uma bacia com laranjas, jarra, copos, açúcar, sementes, um copo com terra e folhas de árvore. Deixou tudo em uma mesa coberta por uma toalha.

Os alunos entraram na sala e colocaram a mochila do monkey pendurada nos ganchos da parede e cada um escolheu o lugar. Um dos alunos já ficou em pé falando Hello, hello por causa da música do Hello song. Duas meninas conversavam a respeito do prendedor do cabelo.

Após a professora pedir, eles levantaram, cantaram e dançaram a música do Hello bem animados. Parecia que por haver uma pessoa diferente na sala eles queriam cantar “super” alto.

A professora organizou os alunos para que sentassem todos voltados ao Pocket Poster para fazer uma revisão do vocabulário que haviam estudado na última aula. Com os flashcards a professora revisou as palavras: grapes, cake, ice cream e juice. Ela escondeu os cards no pôster e através de dicas os alunos tentavam adivinhar: ((It’s not yellow, it’s not Orange, there are a lot of – e nesse momento a professora gesticulou uma noção de bastante quantidade) até que um aluno respondeu GRAPES. E assim a professora fez com os outros 3 cards.

Depois ela embaralhou os cards e colocou no pôster novamente. Ela colocou as imagens viradas para que os alunos não pudessem ver e foi falando: there’s a cake, after... there is an ice cream, now there are grapes and ... what’s the last one? E os alunos tentavam adivinhar qual era o último card.

Após fazer algumas rodadas desta atividade a professora pegou o card e pediu aos alunos o que era aquilo. Prontamente os alunos responderam: Juice! A professora pediu que cor era o suco e os alunos não responderam. Ela então pediu: Is it red? Yes or no? E os alunos responderam No. A professora continuou: Is it blue? Os alunos dessa vez já responderam sozinhos: No... Até que a professora ensinou: Laranja in English is Orange. Então a professora tirou debaixo da toalha um copo transparente com várias sementes e pediu aos alunos se eles sabiam o que era: os alunos falaram que não, então a professora falou: They are seeds. Nesse instante a professora pegou a imagem de uma árvore e falou: this is a tree, if we plant a seed, we have a tree. E nesse momento pegou um copo de terra e colocou a semente na terra. Então a professora pegou algumas folhas de árvore e pediu: What color are they? Os alunos já

responderam: Green! A professora respondeu: Yes... green leaves!! Depois a professora pegou a imagem de uma árvore cheia de flores e disse: Look: Blossom! A lot of blossoms! E na sequência mostra a árvore carregada de frutas e diz: Now.. a tree with fruits. Alguns alunos interagem em português falando que tem árvore de frutas em casa e que já plantaram árvores antes. Mas todos estão muito conectados com a atividade e acompanhando a professora. Depois a professora mostra a imagem de uma pessoa tirando a fruta da árvore e pede o que acontece depois. Os alunos demoram para responder. Um dos meninos fala que a pessoa vai guardar as frutas na bolsa. E a professora diz, que depois que tira a fruta da árvore é possível fazer suco e pede se eles já fizeram suco. Os alunos dizem que não.

A professora então pega uma laranja de verdade para cada aluno e entrega para que eles sintam a textura da casca da laranja, sintam o cheiro e então explica que eles farão suco de laranja natural. Os alunos ficam muito feliz, se levantam, batem palmas e alguns dizem que amam suco de laranja. Um dos alunos diz que não gosta de suco.

A professora explica que um aluno por vez vai espremer a laranja até conseguir tirar todo o suco da fruta. Enquanto um aluno está fazendo o suco os outros estão sentados olhando e conversando. A professora ajuda os alunos segurando a jarra e o espremedor.

No momento de tomar o suco os alunos adoraram. Até mesmo o aluno que disse que não gostava de suco tomou. 4 dos 5 alunos tomaram mais de um copo de suco.

Depois que tomaram o suco a professora colocou a música let's tidy up para que eles ajudassem a organizar a sala, a mesa, os cards. Para finalizar a aula eles cantaram Bye bye song. Ao abrir a porta e ver os pais as crianças saíram correndo muito felizes para contar que tinham feito Orange juice sozinhos.

TRANSCRIÇÕES DAS ATIVIDADES

Excerto 1 – Atividade 1

1. STUDENTS AND TEACHER: Hello:: Rocket...((alunos se balançando nas cadeiras))
2. STUDENTS AND TEACHER: Hello Star...
3. John: Hello! Hello ::
4. STUDENTS AND TEACHER: Hello Monkey, too:!!
5. STUDENTS AND TEACHER: Hello:: Rocket...
6. STUDENTS AND TEACHER: Hello Star..
7. STUDENTS AND TEACHER: Hello Monkey, too:!!
8. TEACHER: yes:: :: Very good:: ((sorrindo para os alunos e desligando a música))

EXCERTO 2 – Atividade 1

1. JOHN: Hello, hello, hello
2. TEACHER: Good morning:: students! Let´s stan::d up:: (a professora gesticula com a mão e os alunos levantam-se rapidamente e começam se mexer animadamente)
3. JOHN: STAN::D U::P...
4. STUDENTS AND TEACHER: Hello:: Rocket... (acenando com a mão como se estivesse dando oi para alguém)
5. STUDENTS AND TEACHER: Hello:: Star...
6. STUDENTS AND TEACHER: Hello monkey too::
7. STUDENTS AND TEACHER: Hello:: Rocket...
8. STUDENTS AND TEACHER: Hello Star::
9. STUDENTS AND TEACHER: Hello monkey:: too:: ::
10. TEACHER: Uau...Very Good:: (fazendo sinal de positivo)
11. TEACHER: Now... let´s sit down...(fazendo com as mãos o sinal para sentarem-se e a professora senta também)
12. BOB: Sit down, sit down:: (e todos os alunos sentam-se na hora)

EXCERTO 2 – Atividade 2

1. TEACHER: Blue
2. STUDENTS: Blue, blue ((os alunos falando todos juntos e correndo animados para tentar encontrar a cor certa no papel que está no chão)).
3. BOB: (INAUDÍVEL)
4. TEACHER: Blue....color....blue ((alguns alunos ainda estão procurando o lugar certo))
5. TEACHER: Now... green:: green...
6. STUDENTS: Green..green ((falando todos juntos, correndo e gritando para encontrar a nova cor)).
6. CLAIRE: Achei uma green ((procurando a cor)) ((as outras crianças já encontraram o papel com a cor))
7. TEACHER: Green, Claire... Green:: ((a aluna consegue encontrar a cor correta)) YES:: Now... RED.
8. STUDENTS: Red... RED ((alunos falando todos juntos)) (Incompreensível)
9. TEACHER: Red Bob... ((o aluno está procurando a cor correta, um aponta para a cor e o aluno para em cima do papel)) YES:: RED... ((suspiro da professora)) YELLOW...
10. STUDENTS: YELLOW...YELLOW ((todos correndo e gritando a cor ao mesmo tempo))
11. BOB: Yellow...yellow...yellow ((correndo entre os amigos até parar no papel correto))

EXCERTO 3 – Atividade 3

1. TEACHER: Show me the ba::by... ((a aluna encontra a imagem correspondente e mostra para a professora)) YES... Hmm... Where´s the mouth? ((a aluna aponta na parte do corpo do baby que corresponde a mouth)) Ok::...Where are the e::yes? ((segurando a imagem a aluna aponta agora para esta parte do corpo)) Yes... Where is the nose? ((a aluna aponta para a parte do corpo correspondente)) Where is the face? ((da mesma forma, a aluna aponta na imagem, contornando o rosto do bebê na imagem que está segurando)) YES:: Ok...Now... it´s YOUR time...Ok? What´s the name? ((professora apontando para os olhos da imagem do bebê que a aluna está segurando))

2. HANNA: Eyes
3. TEACHER: Ey::es... and this? ((aqui o professor aponta e diz..and this?))
4. HANNA: No::se...
5. TEACHER: Nose... and this? ((apontando para a boca))
6. HANNA: Mouth
7. TEACHER: And this? ((contornando o rosto do bebê))
8. HANNA: Face
9. TEACHER: Fa::ce... Very good! Excellent...
10. TEACHER: John... show us the mother! ((o aluno pega a imagem da mãe)) YES::...Where are the eyes? ((o aluno olha para a imagem e vai passando o dedo indicador pela imagem como que procurando)) EYES:: ((o aluno aponta para os olhos)) YES::...Where´s the mouth? ((prontamente o aluno aponta para a boca na imagem)) Yes::... Where is the nose? ((rapidamente o aluno mostra o nariz na imagem)) and where´s the face? ((o aluno aponta para o rosto)) Yes:::... Now... it´s YOUR time... What´s the name? ((a professora aponta para os olhos da figura))
11. JOHN: Nose
12. TEACHER: No:: What´s the name? ((Aponta para os olhos novamente e o aluno olha para cima para pensar)) A:::
13. JOHN: E::yes
14. TEACHER: E::yes... and this? ((apontando para boca))
15. JOHN: mouth...
16. TEACHER: Mo::uth... and this? ((apontando para o nariz da imagem))
17. JOHN: Nose
18. TEACHER: Nose... and this? ((passando o dedo indicador ao redor do rosto da imagem da mãe))
19. JOHN: ((pensa um pouco)) fa::... face...
20. TEACHER: Face...very good!

EXCERTO 4 – Atividade 4

1. TEACHER: Look:: This is Rocket´s face.... ((apontando para a imagem no livro)) Yes::?
2. STUDENTS: yes::
3. TEACHER: Oh:: here is the.... ((apontando para o nariz na imagem))
4. CLAIRE: no::se::
5. TEACHER: yes:: the nose... but... no eyes:: ... ((gesticulando com as mãos e o corpo sinal de negação)) no mouth ...
6. HANNA: Só tem o nariz...
7. BOB: Não tem boca e os olho...
8. TEACHER: YES:: no mouth ((apontando para a própria boca e fazendo uma negação com a cabeça))... no eyes:: ((apontando para os próprios olhos e fazendo negação com a cabeça)) Let´s paint? ((fazendo um gesto como se tivesse um pincel na mão)) Yes:: or no::?
9. STUDENTS: YES::
10. TEACHER: O::k:: take a brush ((pegando um pincel e todos os alunos pegam um pincel cada)) Now... the face is RED:: :: ((anteriormente a professora deixou para cada aluno um copinho de café com as quatro cores para cada aluno, nesse momento eles entendem que eles vão pintar o rosto na atividade do livro de vermelho))
11. ANN: vermeio... eu adoro vermeio... ((inaudível))
12. BOB: O meu vai ficá bem bonito...
13. TEACHER: Ok... but look at Rocket´s face ((mostrando a imagem da história conforme)) his face is red too:: Let´s paint our faces red... (ela pega o pincel e pinta ao redor do rosto de vermelho e os alunos fazem o mesmo))
14. JOHN: Faz cosquinha ((risos)) ((inaudível))
15. TEACHER: Now:: the eyes are blue::
16. HANNA: Blu, blu, blu
17. JOHN: meu olho não é azul ((os alunos pintam os olhos da imagem azul))
18. TEACHER: and now::?
19. CLAIRE: Dá pa pintá meu olho azul?
20. TEACHER: Yes:: :: but pay attention... let´s paint here:: ((apontando para que os alunos pintem em cima da sobrancelha e não nos olhos para que não aconteça nenhum acidente))

EXCERTO 6 – Atividade 6

21. STUDENTS: (INCOMPREENSÍVEL)
22. TEACHER: Pay attention:: this is daddy:: ((mostrando o card do pai))
23. JOHN: daddy::
24. TEACHER: And this? ((mostrando o card da mãe) (...))
25. HANNA: Mãmmy ((logo que a professora ergue o card ela responde))
26. STUDENTS: Mãmmy::
27. TEACHER: Mãmmy... and this? ((mostrado o card do bebê) (...))
28. JOHN: Bei::bi, bei::bi...
29. STUDENTS: Beibi...
30. TEACHER: Bei::bi...and here? ((mostrando a imagem da família))
31. BOB: família...
32. TEACHER: Yes... família... how do you say família in English? ((fazendo um gesto e expressão de dúvida)) ((os alunos olham um para o outro))
33. BOB: Family...
34. STUDENTS: Family....
35. TEACHER: Yes::... Family::
36. JOHN: FA-MI-LY:: ... FA-MI-LY:::...
37. TEACHER: Family... and here
38. STUDENTS: (incompreensível)
39. TEACHER: yes::... and here you have the.... ((a professora gesticula com as mãos como se fossem as garras de um leão e faz uma cara de feroz))
40. JOHN: RRRAUU:: ((fazendo um barulho como o rugido de um leão)) ((todos os alunos fazem os gestos das garras))
41. TEACHER: What's this animal? ((os alunos continuam gesticulando como o leão)) Dog::?
42. STUDENTS: Não!! ((gesticulam com as mãos indicando não))
43. TEACHER: Yes or no::?
44. STUDENTS: NO::
45. TEACHER: Cat::?
46. ANN, HANNA, CLAIRE, JOHN: No::
47. BOB: líon::
48. TEACHER: yes:: leão... leão is lion::
49. STUDENTS: Lion::...li::on:::...
50. TEACHER: LI::ON:: ... and this lion... is a baby? ((fazendo gestos e expressões faciais demonstrando dúvida, enquanto mostra a imagem de um leão pai))
51. STUDENTS: no:: ((fazendo com a cabeça e os dedos da mão o sinal de não))
52. TEACHER: Is it a mummy? ((ainda com expressão de dúvida e mostrando a imagem do leão pai))
53. STUDENTS: No::
54. TEACHER: Is a
55. BOB: pai::
56. STUDENTS: Pai...
57. TEACHER: Yes:: and how do you say pai in English?
58. CLAIRE: Daddy:::...
59. STUDENTS: Daddy...
60. TEACHER: Yes... daddy...lion daddy... and this? ((apontando para a imagem da mamãe leoa)) (...)
61. JOHN: mummy... ((assim que a professora aponta a imagem o aluno já responde))
62. TEACHER: Yes:: lion mummy... and this? ((mostrando a imagem dos filhotes))
63. HANNA: Baby:::...
64. TEACHER: Baby... two babies... ((fazendo com os dedos o sinal do número dois)) One... two... ((contando o número de filhotes enquanto aponta para a imagem)) two babies...
65. CLAIRE: Filhotes...
66. STUDENTS: (incompreensível)
67. TEACHER: Yes:::... and here? ((apontando para a imagem do pato e fazendo uma expressão de dúvida)) ((os alunos ficam em silêncio)) This animal?
68. BOB: Daddy...
69. TEACHER: Yes... daddy... but:::... hã:::... (...)
70. HANNA: Pato...
71. TEACHER: Yes:: how do you say pato in English? ... Pato is duck:::...
72. STUDENTS: Duck:::... duck:::...
73. TEACHER: DUck... daddy duck ((apontando para a imagem do papai pato))... and here?
74. HANNA: Mummy...

75. JOHN: Mummy duck...
76. TODOS OS ALUNOS: Mummy duck....
77. PROFESSORA: Mummy duck.... and here? ((apontando para os patos filhotes))
78. BOB: Baby::
79. TODOS OS ALUNOS: Ba::by
80. PROFESSORA: How many babies? ((gesticulando com as mãos o que representa quantidade)) one baby? ((nesse instante a aluna Hanna mostra com os dedinhos das mãos o que representa o número três e os outros alunos repetem o gesto))
81. JOHN: three::
82. PROFESSORA: Three::, three babies... one, two, three babies ((conta enquanto mostra os filhotes na imagem)) ... Ok...