

ANDRESSA BRAWERMAN-ALBINI
ANA PAULA PETRIU FERREIRA ENGELBERT
LEONARDO SILVA DUARTE
(ORGANIZADORES)

ONCE UPON A TIME ...

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS



ANDRESSA BRAWERMAN-ALBINI
ANA PAULA PETRIU FERREIRA ENGELBERT
LEONARDO SILVA DUARTE
(ORGANIZADORES)

ONCE UPON A TIME ...

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS



2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagen da capa: Isabelle Brawerman Albini
Revisão: os autores
Livro publicado em: 15/10/2025
Termo de publicação: TP0972025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Ailton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O58 Once Upon a time... reflexões sobre o ensino de inglês para crianças / organizadoras, Andressa Brawerman-Albini, Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Leonardo Silva Duarte. – Itapiranga, SC : Schreiben, 2025.
230 p. : il. ; e-book ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-531-7 [versão impressa]
EISBN: 978-65-5440-530-0 [versão digital]
DOI: 10.29327/5682308
1. Inglês – Estudo e ensino (Crianças). 2. Língua Inglesa – Métodos de ensino.
3. Formação de professores. 4. Educação bilíngue. I. Brawerman-Albini, Andressa. II. Engelbert, Ana Paula Petriu Ferreira. III. Duarte, Leonardo Silva. IV. Título.

CDD 372.65

- SUMÁRIO -

ONCE UPON A TIME ...	
UM LIVRO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS.....	7
<i>Os Organizadores</i>	
INTRODUÇÃO	
COMO SE FORMA UM/A PROFESSOR/A DE INGLÊS PARA CRIANÇAS? DESENVOLVIMENTO PESSOAL, DOCUMENTOS OFICIAIS E CURSO DE LETRAS.....	15
<i>Leonardo Silva Duarte</i>	
ONCE UPON A TIME ...	
A CRIANÇA E O APRENDIZADO DE INGLÊS	
CELEBRAÇÕES DE ANIVERSÁRIO AO REDOR DO MUNDO: CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA QUE EXPLORA A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS.....	34
<i>Jessica Miwa Yamamoto</i>	
<i>Tainah Cortez Angelo Moraes</i>	
<i>Tassia Setti</i>	
<i>Andressa Brawerman-Albini</i>	
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS: O PROCESSO DA ESCRITA DE UM LIVRO LITERÁRIO INFANTIL.....	53
<i>Wendy Kaori Usuki</i>	
<i>Andressa Brawerman-Albini</i>	
VALORIZANDO O BRINCAR: COMO OPORTUNIZAR A AQUISIÇÃO DE L2 DENTRO DO ENSINO BILÍNGUE.....	66
<i>Sthephanie A. A. Zilian</i>	
ANIMAÇÕES EM INGLÊS DO YOUTUBE: A PERCEPÇÃO DE FAMILIARES/TUTORES SOBRE A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO POR CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS.....	77
<i>Cinthia Suzana Masiero</i>	
<i>Jessica Oleiniczkak</i>	
<i>Leonardo Jaime Wong</i>	
<i>Andressa Brawerman-Albini</i>	

ONCE UPON A TIME ...

DESAFIOS E CONTEXTOS QUE ENVOLVEM A CRIANÇA

PERCEPÇÕES E EMOÇÕES DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	90
--	----

Andressa Brawerman-Albini

Brunna Nicóli Vicente Couto

Matheus Vinicius Stadnick

A MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS.....	103
--	-----

Brunna Nicóli Vicente Couto

Andressa Brawerman-Albini

AS MEMÓRIAS DA BRUXA ONILDA: OBSERVANDO O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	125
---	-----

Carolina Araújo Borges da Silva

Giovanna Dallagassa Senna

Guilherme Vinicius Lunelli

Luis Daniel de Oliveira

Andressa Brawerman-Albini

MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE SENSIBILIZAÇÃO EMOCIONAL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL.....	136
---	-----

Annie Niemzyk Silva

Beatriz de Souza Candia

Fernanda Siqueira de Souza

Helena Caetano Ferreira da Silva

Pietra Fernanda Bueno Godoy

Vitoria Pegurski

Andressa Brawerman-Albini

ENSINO DE PRONÚNCIA PARA CRIANÇAS POR MEIO DA LUDICIDADE.....	148
---	-----

Julia Camile dos Santos

Priscilla Corrêa Harada

Isabela Moreira Souza de Barros

Andressa Brawerman-Albini

TDAH, FAMÍLIA E ESCOLA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DE DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	159
<i>Maria Carolina Leier</i> <i>Andressa Brawerman-Albini</i>	
<i>ONCE UPON A TIME ...</i>	
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS	
DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NO PAR PORTUGUÊS-INGLÊS: ATIVIDADES PRÁTICAS.....	168
<i>Bruna Aparecida da Rosa-Pires</i> <i>Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert</i>	
OS BOTTONS EM RECONHECIMENTO PELA DEDICAÇÃO E BONS RESULTADOS.....	179
<i>Lucas Pietro Cordeiro Lopes</i>	
REFLETINDO SOBRE O ENSINO BILÍNGUE: PERCEPÇÕES, ABORDAGENS DE ENSINO E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	189
<i>Simone Cristina de Jesus</i>	
PLANEJAMENTO RIZOMÁTICO PARA UMA AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR BILÍNGUE: UMA EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	199
<i>Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo</i> <i>Rodrigo Schlenker</i> <i>Suzana Fernanda Ferreira de Brito</i>	
<i>ONCE UPON A TIME ...</i>	
RELATOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO	
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL ATRAVÉS DE ABORDAGENS LÚDICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	212
<i>Aléria Yaeko Watanabe de Campos</i> <i>Ana Carolina Perretti Pimentel Mendes</i> <i>Emily Reis Santiago</i> <i>Giovanna Bortolotti</i> <i>Jeniffer Vitória de Souza Felipe</i>	

O ENTRECRUZAMENTO DA MINHA JORNADA COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS.....	217
<i>Sthephanie A. A. Zilian</i>	
DOCÊNCIA EM FOCO: O INÍCIO DE UMA NOVA CARREIRA.....	220
<i>Amanda Cristina Maia da Silva</i>	
CRENÇAS E DESCOBERTAS ACERCA DO ENSINO PARA CRIANÇAS.....	223
<i>Brunna Nicóli Vicente Couto</i>	
THE END.....	225
ÍNDICE REMISSIVO.....	227

ONCE UPON A TIME ...

UM LIVRO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS



Era uma vez ... o ensino de inglês para crianças no Brasil. Um tema inspirador e desafiante, mas que carece de pesquisas e reflexões no contexto educacional brasileiro. Com a ascensão do ensino de inglês na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1, os professores licenciados se depararam com um tipo de estudante para os quais não foram preparados para lecionar. Por isso, nem sempre sabem como agir ou se sentem prontos para trabalhar nesse contexto. Ensinar crianças exige saberes específicos acerca do desenvolvimento infantil e de metodologias apropriadas. Assim, este livro discute e problematiza o ensino de inglês para crianças, dadas as suas peculiaridades, propondo formas de promover o aprendizado efetivo e divertido.

O livro foi inteiramente escrito por professoras, alunos e egressos dos cursos de graduação na Licenciatura em Letras Inglês (ou Português-Inglês) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba ou da pós-graduação também da UTFPR. Percebemos que nossos egressos têm tido cada vez mais oportunidades de trabalho em escolas bilíngues ou com projeto bilíngue ensinando inglês para crianças. Assim, começamos a incorporar a prática do ensino infantil em nossas disciplinas e projetos. Os capítulos que aqui se encontram são resultado desse trabalho, seja a partir da experiência dos nossos egressos, seja pela

oportunidade no curso em disciplinas de pesquisa ou de extensão. Um exemplo do trabalho que desenvolvemos na extensão são as “Oficinas em inglês para crianças em vulnerabilidade social” a partir do projeto de extensão “Ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE)”. Temos uma parceria de três anos com a Associação Sonhar (Curitiba), que oferta oficinas para crianças em vulnerabilidade social de seis a 11 anos no contraturno escolar. Alguns de nossos alunos preparam todas as aulas e atividades e ministram oficinas semanalmente para esse público. Com isso, há uma via de mão dupla: enriquecemos a formação de nossos futuros professores, ao mesmo tempo em que trabalhamos aspectos linguísticos e culturais com as crianças.

O livro se inicia com o capítulo de Introdução: “Como se forma um/a professor/a de inglês para crianças? Desenvolvimento pessoal, documentos oficiais e curso de Letras”, que investiga a literatura sobre a formação inicial de professores de inglês para crianças, buscando entender como esses profissionais se formam para atuar nesse contexto específico. A fundamentação teórica é estruturada em três aspectos essenciais. O primeiro investiga o desenvolvimento pessoal dos professores, ressaltando a importância de uma formação que não apenas ofereça conhecimentos técnicos, mas também promova habilidades interpessoais e a reflexão crítica. Em segundo lugar, são analisados os documentos oficiais e as leis que orientam a educação brasileira, destacando como essas diretrizes impactam o ensino de inglês no Ensino Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, o capítulo revisa pesquisas na área, com foco na formação proporcionada pelo Curso de Letras, identificando lacunas e desafios enfrentados pelos educadores. A literatura da área revela que há desafios e lacunas na formação de professores de inglês para crianças, porém há também um movimento crescente para melhorar a formação. O capítulo conclui que o fortalecimento da formação inicial dos docentes, aliado a políticas públicas eficazes e uma maior conexão entre as áreas de Letras e Pedagogia, é fundamental para um verdadeiro desenvolvimento da formação de professores de inglês para crianças no Brasil.

Após a Introdução, o livro é dividido em quatro seções, que abordam diferentes aspectos relacionados ao ensino de inglês para crianças. Começamos com a primeira seção, intitulada “A criança e o aprendizado de inglês”, que é composta por quatro capítulos e mostra a criança como protagonista, destacando o papel do brincar, das histórias e da motivação, conectando as crianças ao aprendizado. O primeiro capítulo, “Celebrações de aniversário ao redor do mundo: Criação e aplicação de uma proposta didático-pedagógica que explora a interculturalidade no ensino de inglês”, foca o ensino que explora aspectos interculturais como uma alternativa para torná-lo mais significativo,

permitindo a utilização de elementos linguísticos enquanto incentiva a reflexão e o respeito às diferentes formas de perceber o mundo. Tem como objetivo apresentar uma proposta didático-pedagógica composta de seis aulas sobre comemorações de aniversário ao redor do mundo, capaz de contribuir para o processo de aprendizagem da língua inglesa para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Curitiba. Os resultados mostram que a abordagem se provou eficaz, mantendo os alunos engajados e demonstrando um impacto positivo, com uma mudança gradativa de opinião ao longo da aplicação da proposta.

O segundo capítulo, “Contação de histórias e aquisição de inglês como língua estrangeira por crianças: O processo da escrita de um livro literário infantil” explora a contação de histórias como um recurso que permite trabalhar questões linguísticas de maneira aplicada, como também questões de conhecimento de mundo, enquanto os alunos ficam engajados na atividade, desenvolvendo-se intelectualmente e emocionalmente. A partir disso, foi desenvolvido um livro ilustrado infantil, denominado *“Bee my treasure”*, que pode auxiliar no processo de aquisição da LE por crianças entre sete e 11 anos. O capítulo aborda uma resenha teórica que fundamenta a pesquisa a partir de conceitos de aquisição de língua inglesa como LE, histórias, livros ilustrados e contação de histórias como ferramenta para aquisição de LE, como também a escrita criativa para crianças. À luz desses conceitos, esse capítulo descreve a análise do processo de criação para a elaboração do livro.

O terceiro capítulo da seção, “Valorizando o brincar: Como oportunizar a aquisição de L2 dentro do Ensino Bilíngue”, tem como objetivo explorar a prática pedagógica da aquisição do inglês como segunda língua (L2) no contexto brasileiro da Educação Infantil, destacando a importância do lúdico em salas de aula bilíngues. Com base na teoria sociocultural de Vygotsky, discute-se como as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento linguístico e como a instrução mediada, adaptada às necessidades dos alunos, pode favorecer a aquisição eficaz da L2. Além disso, o estudo revisa as fases de aquisição de L2 em crianças e enfatiza o valor do brincar como ferramenta de aprendizado, abordando seu impacto no desenvolvimento cognitivo, social e linguístico. O capítulo, por fim, examina os desafios da educação bilíngue no Brasil e o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento de um aprendizado de inglês envolvente e significativo para crianças.

A primeira seção é finalizada com o capítulo “Animações em inglês do Youtube: A percepção de familiares/tutores sobre a aquisição de vocabulário por crianças de dois a cinco anos”. Baseando-se em teorias de aquisição de L2 língua e na importância do lúdico no desenvolvimento infantil, o capítulo busca

compreender como o contato com essas animações influencia a aprendizagem de vocabulário em inglês por crianças pequenas. Os resultados indicam que as animações são percebidas como contribuintes significativos para a aprendizagem, destacando-se sua atratividade visual e auditiva. Conclui-se que o uso dessas animações pode ser uma ferramenta eficaz no processo de aquisição de vocabulário em língua inglesa na primeira infância, fornecendo contribuições importantes para futuras pesquisas nessa área.

A Seção 2, intitulada “Desafios e contextos que envolvem a criança” e composta por seis capítulos, explora os contextos desafiadores que impactam o aprendizado da criança, como a vulnerabilidade e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Com exceção do último capítulo dessa seção, os outros foram escritos a partir de pesquisas realizadas na Associação Sonhar. O primeiro capítulo dessa seção, “Percepções e emoções de crianças em vulnerabilidade social sobre a aprendizagem de língua inglesa”, retrata uma atividade que teve como objetivo analisar como as emoções e a identidade podem ser fatores importantes na aprendizagem de língua inglesa por crianças em situação de vulnerabilidade social. O estudo foi feito em formato presencial com a análise de atividades aplicadas durante as aulas ministradas, que buscaram entender melhor a visão das crianças sobre a língua e como suas próprias emoções se manifestam nessa etapa. Conclui-se que a relação entre o aprendizado e as emoções dentro e fora de sala de aula pode ser um fator importante para que possamos entender melhor nossos estudantes e pode ser uma grande aliada do docente dentro de sua sala de aula.

O segundo capítulo, “A motivação de crianças em vulnerabilidade social para a aprendizagem de inglês”, investiga diferentes tipos de atividades que podem ser positivas para que crianças em vulnerabilidade social se sintam motivadas para a aprendizagem da língua inglesa. Para isso, são utilizadas estratégias que focam a ludicidade, a partir de recursos lúdicos, visuais e atividades tátteis e cinestésicas, como jogos, *flashcards*, músicas, colagem e mímica. Considerando as percepções dos aprendizes, o capítulo mostra que a utilização de recursos lúdicos geralmente traz um retorno positivo para as crianças.

O terceiro capítulo, “As memórias da Bruxa Onilda: Observando o processo de aquisição de língua inglesa em uma oficina com crianças em situação de vulnerabilidade social”, apresenta a aplicação de uma oficina de contação de histórias (*storytelling*) para crianças em situação de vulnerabilidade social. A oficina adaptou uma história da Bruxa Onilda, personagem da série *The Triplets*, para um nível básico de linguagem em inglês. A partir da história, foi abordada também a revisão do vocabulário com enfoque em termos relacionados a membros da família e animais. Os resultados mostram que a

resposta das turmas variou, com alunos mais velhos demonstrando maior envolvimento e credibilidade no processo de *storytelling*, sugerindo que a idade pode influenciar a eficácia das atividades de aquisição de outras línguas em contextos de vulnerabilidade devido ao interesse e conhecimento prévio de mundo necessário para ter um melhor aproveitamento dessas atividades.

O capítulo seguinte, nomeado “Música como ferramenta pedagógica de sensibilização emocional e consciência fonológica para crianças em vulnerabilidade social”, aborda resultados de uma oficina com crianças da mesma associação. A pesquisa analisa como a utilização de uma abordagem lúdica através do uso de música como ferramenta pedagógica pode influenciar as interações dos alunos durante a aula. Buscou-se também desenvolver a autoconsciência emocional e fonológica enquanto aprendiam o vocabulário em língua inglesa. Entre os resultados, foi percebido um alto engajamento e rendimento dos alunos mais novos. A experiência reforça o potencial da música como ferramenta pedagógica, exemplificando como o uso de canções pode ser útil tanto no ensino de uma LE, quanto no desenvolvimento da consciência emocional das crianças.

O quinto capítulo, “Ensino de pronúncia para crianças por meio da ludicidade”, tem como objetivo adaptar e aplicar uma sequência didática com foco na pronúncia dos sons dos nomes dos animais em inglês, apresentada em formato de Recurso Educacional Aberto (REA) para as crianças da Associação Sonhar. O capítulo apresenta todo o processo de desenvolvimento do projeto: o levantamento teórico, a adaptação de um REA já existente, a aplicação da atividade e seus resultados, que reforçam a importância de integrar elementos lúdicos e personalizados nas práticas pedagógicas.

Por fim, o sexto capítulo, “TDAH, família e escola: Uma revisão bibliográfica acerca de diferentes perspectivas”, retrata desafios e contextos que envolvem a criança através do TDAH. O capítulo aborda a relação complexa entre o TDAH, o corpo familiar e a comunidade docente no enfrentamento do transtorno. Através de uma revisão bibliográfica, faz-se possível identificar os impactos neurológicos, genéticos e sociais do distúrbio, além da necessidade de intervenção precoce nos sintomas por professores e familiares. Enfatiza-se, ainda, a importância da tomada de decisão compartilhada entre os grupos que cercam o indivíduo com TDAH, principalmente na implementação de ações coordenadas visando melhorar a qualidade de vida daqueles acometidos pelo transtorno.

A Seção 3, intitulada “Estratégias pedagógicas e práticas educativas”, oferece estratégias práticas e caminhos para superar desafios, com foco no ensino. Primeiramente, o capítulo “Desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica em contexto de alfabetização bilíngue no par português-inglês: Atividades práticas” apresenta atividades para o desenvolvimento

das habilidades de consciência fonológica em língua inglesa por crianças em processo de alfabetização em contexto de educação bilíngue. O capítulo traz atividades que promovem ludicidade por meio de brincadeiras e interação para crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental para o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica nos seus três níveis (silábico, intrassilábico e fonêmico) a fim de promover e aprofundar suas capacidades leitoras, estabelecendo relações entre padrões sonoros e representações gráficas na escrita.

O segundo capítulo da seção, “Os *buttons* em reconhecimento pela dedicação e bons resultados”, apresenta uma reflexão sobre a motivação dos alunos na disciplina de Língua Inglesa, através da implementação de um sistema de reconhecimento e premiação com *buttons* (broches) personalizados. É discutido como nós professores podemos incentivar e engajar estudantes além das exigências acadêmicas tradicionais. Para tanto, é descrita a implementação prática dos *buttons*, destacando categorias diversificadas para reconhecer os diversos talentos dos alunos. Os resultados incluem um aumento no engajamento dos estudantes, evidenciado pelos bons desempenhos na plataforma Inglês Paraná e nos trabalhos realizados em sala de aula. Conclui-se com reflexões positivas sobre os impactos da iniciativa e o incentivo/convite à adoção de práticas inspiradas nessa proposta por outros educadores.

O capítulo “Refletindo sobre o ensino bilíngue: Percepções, abordagens de ensino e a importância do letramento matemático nos anos iniciais do Ensino Fundamental” reflete sobre como a aquisição de uma L2 é crucial na sociedade globalizada, proporcionando vantagens cognitivas e profissionais. A autora argumenta que a matemática é um elemento-chave nesse contexto, pois sua estrutura e lógica universais ajudam a solidificar o entendimento de conceitos e operações em ambos os idiomas. Para exemplificar, a autora apresenta uma atividade prática para o 3º ano, baseada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e nos padrões do *WIDA English Language Development Standards Framework*, que envolve o uso de figuras planas para ensinar geometria. A atividade estimula o raciocínio, a comunicação e a colaboração, enquanto os alunos classificam, comparam e descrevem as formas em inglês. Portanto, o letramento matemático, que vai além do vocabulário, contribui para o desenvolvimento simultâneo das habilidades matemáticas e linguísticas dos alunos. A autora conclui que, como professora em um contexto bilíngue, o letramento matemático é um possível caminho para conciliar o aprendizado da língua com o desenvolvimento do raciocínio matemático, auxiliando os alunos a desenvolverem um tipo de raciocínio que possuem em sua língua materna e precisam aprimorar na L2.

A seção é finalizada com o capítulo “Planejamento rizomático para uma avaliação interdisciplinar bilíngue: Uma experiência no 5º ano do Ensino Fundamental”, que relata uma possibilidade de avaliação interdisciplinar realizada nos componentes curriculares de Língua Inglesa e Ensino Religioso no 5º ano do Ensino Fundamental de um colégio Jesuítico localizado na cidade de Curitiba. Sob a perspectiva do Paradigma Pedagógico Inaciano – contexto, experiência, ação, reflexão, avaliação, o capítulo busca relacionar os conhecimentos sobre a complexidade do conhecimento, a projeção de um planejamento reverso para clarificar os objetivos de aprendizagem associado à criação de um planejamento rizomático para ilustrar o entrelace dos saberes e, por fim, a descrição dos critérios avaliativos de uma avaliação interdisciplinar. O relato de experiência revela as interconexões dos componentes curriculares no planejamento e apresenta os critérios de uma avaliação interdisciplinar. Ademais, ao longo do texto, são propostas reflexões sobre a necessidade de descapsular o currículo disciplinar, o qual fragmenta os conhecimentos, para promover experiências educativas que possam potencializar as aprendizagens.

Finalizando o livro, a Seção 4, “Relatos e reflexões sobre o ensino”, conclui com relatos inspiradores, conectando a teoria e a prática ao longo da jornada do livro. Algumas professoras contam um pouquinho da sua experiência e do diferencial de se trabalhar com crianças. A partir dos relatos, pesquisas e experiências aqui trazidas, convidamos você, leitor e professor ou futuro professor de inglês para crianças, a refletir também sobre possíveis abordagens de ensino para esse público tão diferenciado.

Agradecemos ao Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas da UTFPR por patrocinar esta obra e a todos os autores deste livro, que com suas reflexões e experiências diversas, trouxeram cor à nossa história. Agradecemos especialmente à Associação Sonhar pelo lindo trabalho que realiza e por nos deixar realizar sonhos juntamente com crianças tão especiais. Este livro é contado também através de desenhos criados por crianças, a maioria da própria Associação Sonhar, ao serem perguntadas sobre o que a língua inglesa representa para elas.

Por fim, esta obra, desenvolvida a muitas mãos e com muito carinho, tem o intuito de promover reflexões a respeito do ensino de inglês para crianças no Brasil. Por meio de todos esses capítulos, entendemos que novas ideias e práticas pedagógicas podem surgir de maneira a fomentar ainda mais pesquisas na área. Esperamos que este livro possa auxiliar você, professor, a ter um caminho mais leve em sua prática diária e uma história cheia de boas surpresas ensinando o público infantil.

Os Organizadores

– INTRODUÇÃO –

COMO SE FORMA UM/A PROFESSOR/A DE INGLÊS PARA CRIANÇAS? DESENVOLVIMENTO PESSOAL, DOCUMENTOS OFICIAIS E CURSO DE LETRAS¹

Leonardo Silva Duarte²

Há mais de 30 anos, Cavalcanti e Moita Lopes (1991) afirmaram que a produção de pesquisas sobre ensino e aprendizado de línguas era escassa dentro das universidades brasileiras. Os autores perceberam um círculo vicioso nessa área, em que o ensino era completamente desligado da reflexão sobre o que é ensinar línguas. No entanto, como relata Tilio (2020), com o passar dos anos, a discussão sobre como alunos aprendem e como professores ensinam se expandiu.

Com isso, discussões geradas por perguntas como “De que maneira o professor aprende a ser professor?” também ganharam interesse no campo da Linguística Aplicada. Neste capítulo, o objetivo é investigar a literatura a respeito do processo de formação inicial de professores e professoras de inglês para crianças, ou seja, buscar compreender como esses profissionais se formam para atuar nesse contexto específico. Para abordar essa questão, a fundamentação teórica deste capítulo inclui três aspectos essenciais: o desenvolvimento pessoal do professor, os documentos oficiais e leis orientadoras da educação brasileira que se referem ao trabalho com o ensino de inglês para crianças e as pesquisas da área que investigam o curso de Letras.

Em primeiro lugar, acredito que os professores de inglês para crianças se formam, em grande parte, através de seu desenvolvimento pessoal, o que envolve a construção de sua identidade profissional. Ser professor não é apenas uma questão de adquirir habilidades técnicas, mas também de se moldar como educador, reconhecendo suas responsabilidades e desenvolvendo empatia

¹ Este capítulo é uma versão reduzida da seção de fundamentação teórica da dissertação de mestrado do autor.

² Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Graduado em Licenciatura em Letras Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: leonardo5duarte10@gmail.com.

e sensibilidade para lidar com o universo infantil. Esse processo contínuo de autodescoberta e aperfeiçoamento faz parte do caminho de qualquer educador e é o que define a essência de um professor capacitado para trabalhar com crianças.

Em segundo lugar, os documentos oficiais como as leis e pareceres do Ministério da Educação (MEC) têm um papel fundamental na regulamentação e direcionamento da formação docente. Eles estabelecem parâmetros importantes, orientando os professores em sua prática e assegurando que o ensino de inglês para crianças seja reconhecido e devidamente regulamentado. No entanto, sabemos que esses documentos ainda deixam brechas, o que leva à necessidade de uma discussão mais profunda sobre como tais regulamentações podem ser mais eficazes para atender a realidade da formação desses profissionais.

O terceiro aspecto é o curso de Letras, que legalmente é o caminho de formação para os professores de inglês para crianças, adolescentes, adultos, etc. Contudo, uma recorrente discussão surge sobre uma chamada lacuna na formação: o curso de Letras forma professores para ensinar crianças? Esse questionamento incentivou pesquisas como as de Tonelli e Cristóvão (2010), Cirino e Denardi (2019) e Duarte (2024). No entanto, ao mesmo tempo em que é apontada a lacuna, as pesquisas indicam esforços e formas de completá-la. Cada um dos aspectos será apresentado nas próximas seções.

PRINCIPAIS ELEMENTOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A POLISSEMIA DO CONCEITO

Abrindo o caminho das discussões teóricas sobre a formação de professores, julgo necessário, antes de tudo, repensar os múltiplos entendimentos do termo — o que significa a formação? Em um primeiro momento, uma resposta para essa pergunta poderia indicar que a formação está ligada à preparação para a atividade docente. Ora, “se a formação de professores é definida simplesmente como a educação daqueles que se tornam professores”, como declara Woodring (1975, p. 1), então “sua história coincide com a própria história da Educação”. Daí decorre a complexidade de definir e conceituar a formação docente, tendo em mente que o conceito de formação admite múltiplas perspectivas.

De acordo com García (1999), de um lado, podemos conceber a formação como aquela que as instituições de ensino organizam e oferecem, exterior ao sujeito formado. De outro lado, podemos compreender esse processo como a formação de sujeitos, como algo que acontece tal qual seu desenvolvimento pessoal. Sobre essa dualidade, Ferry (1997) menciona que nem são os professores formadores que moldam e formam o alunado, nem um estudante se forma por seus próprios meios e com seus próprios recursos. Na visão do autor, os indivíduos formam a si mesmos, mas por mediação, que são variadas e diversas. Os professores dos cursos

de licenciatura, as leituras teóricas, as circunstâncias da vida, os contextos em que estamos inseridos e a relação com os outros são mediações que possibilitam e orientam o desenvolvimento da dinâmica de formação.

O conceito de formação docente possui ampla abrangência, não estando limitado à ideia de transmissão de conhecimentos práticos e teóricos para professores, pois também engloba um processo complexo de desenvolvimento pessoal. Além disso, a formação não se restringe apenas ao indivíduo, mas estende-se para além, exercendo influência no próprio universo do trabalho e nas instituições formadoras e suas estruturas. Como declara García (1999, p. 27): “a formação de professores não é um processo que acaba nos professores”.

Geraldi (2015) discorre a respeito da identidade profissional docente e argumenta que ela se constrói historicamente pela sua essencial relação com o conhecimento. O autor explica que a formação inicial envolve uma aproximação do sujeito em formação com um conjunto de conhecimentos, organizados ao longo da história. Em sua perspectiva, a formação se constitui pelo processo da aquisição desses conhecimentos: “Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos” (Geraldi, 2015, p. 82). Assim, a partir dessa perspectiva da formação como um processo histórico de construção da identidade profissional docente, que se efetiva nos cursos de formação, compreendemos as maneiras que professores/as em formação se reconhecem como professores/as formados/as. O autor, no entanto, questiona se é possível que, na verdade, os cursos de licenciatura somente formem professores/as, sem efetivamente torná-los/las como tal. Somos introduzidos, então, a mais uma perspectiva da formação: o tornar-se.

A respeito desse último ponto, destaco uma citação de Buchmann e Floden (1990), em que os autores indicam uma diferença fundamental na área de formação:

“Ensinar” (que é algo que todos fazem em algum momento) não é o mesmo que “ser um professor”. Existem preocupações conceituais adicionais e mais amplas que entram em cena, pois “ser um professor” envolve pessoas (professores) trabalhando em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para fazer com que essas outras pessoas aprendam algo (sejam educadas) (Buchmann; Floden, 1990, p. 348).

A partir de Britzman (2003), compreendemos que as relações dialógicas nas quais estamos inscritos (em casa, na universidade, na escola, etc.) determinam a própria textura de ensinar, bem como as possibilidades que o ensino abre. Para a autora, as tensões entre ser professor e saber ensinar, entre o conhecimento das teorias educacionais e a experiência prática do chão

da sala, entre o pensamento e a ação, entre a objetividade e a subjetividade, não são tão claras e binárias: não são dicotomias, mas estão intrinsecamente relacionadas. O processo de formação de professores, portanto, é relacional e acontece dialogicamente com sujeitos inseridos nas relações de poder, de desejo e de resistência. O ser e o saber, o técnico e o existencial, moldam e são moldados a si mesmo no constante processo de tornar-se um professor ou uma professora. São as pedagogias e a práxis pedagógica que “moldam a forma como os professores compreendem suas práticas e a subjetividade que confere a essa prática uma identidade” (Britzman, 2003, p. 26). Isto é, ser professor, identificar-se e ser identificado como tal e saber ensinar fazem parte de um processo de compreender suas práticas e suas posições. Este é o “trabalho oculto de aprender a ensinar” (Britzman, 2003, p. 26).

Fica evidente, desta maneira, que a formação de professores transcende a mera acumulação de conhecimentos e técnicas, pois envolve processos identitários e subjetivos profundos. Torna-se necessário, então, tratar do componente humano, isto é, dos sujeitos. Como destaca Nóvoa (1992, p. 17), é essencial reconhecer a pessoa por trás do educador, “a pessoa como um todo, integrando dimensões pessoais e profissionais”. O autor enfatiza que a identidade profissional docente se forja não apenas por meio de cursos, nem se resume à aquisição, aprimoramento e acumulação de conhecimentos, mas, essencialmente, por meio da reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente da própria identidade. Nóvoa (1992, 2017) comprehende que esse processo de construção da identidade profissional não é uma trajetória linear ou prescrita, mas é, na verdade, única e intrinsecamente ligada às experiências vividas. Esse processo vai além da simples absorção de teorias e métodos. É uma jornada de autoconhecimento, autoavaliação e incorporação de aprendizados ao contexto pessoal e profissional. O autor menciona que “tornar-se professor” não é tão somente adquirir habilidades técnicas, mas adentrar a profunda reflexão sobre as dimensões pessoais e coletivas da profissão. É pensar: “como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (Nóvoa, 2017, p. 1113) e, a partir disso, aplicar esses questionamentos a si mesmo. É questionar a própria formação e, então, tornar-se professor.

A formação docente pode ser vista de diversas perspectivas, incluindo a preparação para o trabalho. Ferry (1997) argumenta que a formação envolve desenvolver e aprimorar uma forma de agir e refletir, destacando que formar-se é preparar-se para atividades profissionais. Isso abrange conhecimentos, habilidades e uma visão clara da profissão e do papel do professor. Em paralelo, García (1999) defende que a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, deve focar no desenvolvimento de competências profissionais, capacitando os professores para

além do simples ato de dar aula. Em suas palavras: “A formação de professores deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente — ainda que principalmente o seja — de aula” (García, 1999, p. 27).

De forma geral, Ferry (1997) apresenta que a formação é um processo ativo, dinâmico, de desenvolvimento pessoal e profissional. Para o autor, formar-se não é simplesmente receber informações ou adquirir conhecimentos, mas sim encontrar formas de agir, refletir e se aprimorar para exercer um ofício ou profissão. Nessa busca pelo desenvolvimento das habilidades necessárias para atuar, o conceito de formação está ligado à ideia de ativamente pôr-se em forma, ao contrário de ser passivamente colocado em uma forma. Por isso, para o autor, a formação é um trabalho sobre si mesmo. Novamente, há semelhanças com a concepção de García (1999), quando o autor estabelece que o conceito de formação não deve ser diluído em outros conceitos, comumente usados como sinônimos, como ensino, educação e treinamento, entre outros. A singularidade da formação reside na dimensão pessoal do desenvolvimento humano.

Após a discussão inicial sobre a formação de professores, que mostrou como o aprender a ensinar envolve o desenvolvimento pessoal, o foco agora recai sobre a formação de professores de inglês para crianças. Além de abordar os aspectos gerais da formação, a análise avança para a investigação da formação dos profissionais que ensinam inglês para crianças. O desafio se intensifica ao tentar compreender a formação específica desses docentes. Para realizar essa investigação, a revisão de literatura e fundamentação teórica foi feita com base no fato de que o ensino de inglês para crianças nos primeiros anos da Educação Básica não é obrigatório no Brasil. Na seção a seguir, será apresentada a legislação vigente, discutida a formação dos egressos de Letras e analisados alguns dos desafios da formação e atuação de professores de inglês para crianças no Brasil.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA?

Como já observado, pesquisar sobre a formação de professores é uma das preocupações de longa data da Linguística Aplicada brasileira (Cavalcanti; Moita Lopes, 1991). Apesar disso, a formação de professores de inglês e outras línguas adicionais para crianças nem sempre tem recebido a mesma atenção no campo de pesquisas acadêmicas. De um lado, a atuação profissional no ensino de inglês para crianças em escolas regulares no Brasil cresce exponencialmente (Tanaca, 2017). De outro lado, as pesquisas sobre esse tema têm lentamente caminhado, buscando seu lugar entre outros temas de pesquisa mais consagrados, envolvendo ensino-aprendizagem de línguas.

A pesquisa de Lima e Kawachi-Furlan (2021), por exemplo, atesta que, até 2020 ainda havia, no Brasil, um baixo número de pesquisas sobre formação de professores para o ensino de inglês para crianças em revistas *online* no estrato A do Qualis Periódicos (2013-2016). Em contraponto, Tonelli e Pádua (2017) identificaram um total de 106 pesquisas, entre dissertações e teses, sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de língua estrangeira para crianças entre os anos de 1987 e 2016. Ao que parece, mesmo não sendo obrigatório por lei, o ensino de línguas estrangeiras para crianças no Brasil é motivo de pesquisa no país (Rocha, 2008).

Devido a não obrigatoriedade do ensino de inglês para crianças na Educação Básica, sua presença nos documentos oficiais da educação é microscópica, diante da imensa rede de documentos que regulamentam o ensino em outras etapas da educação. Isto é, existe uma espécie de déficit documental, no Brasil, no que diz respeito às orientações e diretrizes sobre o ensino-aprendizado de inglês (e outras línguas estrangeiras, de modo geral) para crianças. Essa carência de documentos pode impedir que o processo de ensino-aprendizado de inglês para crianças em escolas regulares ocorra de forma mais informada e fortalecida, como apontam Tonelli e Cristovão (2010).

Começando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, fica estabelecido o princípio que a oferta de aulas de inglês, ou outras línguas, em escolas regulares no Brasil não é obrigatória no Ensino Infantil e nem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Seguindo o rumo estabelecido pela LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em seu volume destinado aos Anos Iniciais (Brasil, 1997), não trata, em nenhum momento, do ensino de línguas estrangeiras.

Considerando o fato do ensino-aprendizado de inglês para crianças nos primeiros anos da Educação Básica não ser obrigatório e não ser mencionado pelos documentos supracitados, permanece a dúvida: os professores com licenciatura que trabalham com ensino de inglês para crianças, seja nos Anos Iniciais ou no Ensino Infantil, estão autorizados a atuar com essa etapa de ensino? - E a resposta é sim! Estão autorizados e são reconhecidos pela própria legislação brasileira. De acordo com o Decreto nº 3.276, publicado em 1999:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da Educação Básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da Educação Básica.

[...]

§ 4º A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, **podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica.** (Brasil, 1999, p. 4, grifo nosso).

Desta forma, fica evidente a possibilidade e autorização legal para licenciados em Letras atuarem com ensino de inglês nas etapas do Ensino Infantil e dos Anos Iniciais.

No Parecer nº 2/2008 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), o CNE é questionado sobre seu posicionamento a respeito da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por professores detentores de licenciatura em áreas específicas, tendo em mente arte, língua estrangeira e educação física. A relatora do parecer retoma o Decreto nº 3.276/99 e afirma que as Secretarias de Educação das cidades podem “alocar licenciados de ‘campos específicos do conhecimento’, tal como Artes Plásticas, Artes Cênicas, Educação Musical, Língua Estrangeira e Educação Física, em qualquer dos ciclos de aprendizagem da Educação Básica” (Brasil, 2008b, p. 5). A relatora desse parecer ainda se posiciona sobre a formação docente e defende que os cursos de licenciatura devam “contemplar conteúdos e metodologias próprios para toda a Educação Básica, sem destaque especial para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio [...]” (Brasil, 2008b, p. 5). Ao incluir essa ressalva no parecer, a relatora pressupõe ou reconhece que a formação docente, de fato, dá destaque para os Anos Finais e ao Ensino Médio, como também concorda Merlo (2018) e que parece condizer com as críticas à formação inicial de professores de inglês para crianças (Tonelli; Cristóvão, 2010, Lima, 2019, Santos; Tonelli, 2021, Duarte, 2024, entre outros).

Ainda no ano de 2008, foi publicado o Parecer nº 4/2008 CNE/CEB, reconhecendo o ensino de uma língua estrangeira em etapas anteriores ao sexto ano da Educação Básica. Em um dos princípios esclarecidos pela relatoria, o documento declara que os professores que trabalham nos Anos Iniciais devem, preferentemente, ser licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior. O único caso em que o documento admite professores portadores de curso de licenciatura específica é para lecionarem “Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico” (Brasil, 2008a, p. 2). Essa condição ao final, destacada no trecho citado, demonstra, mais uma vez, a força da não obrigatoriedade desse ensino nas primeiras etapas da Educação Básica.

No final do ano de 2010, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2010). Estas DCN reconhecem a existência do ensino de inglês para crianças e determina que, nas escolas que optarem por incluir uma língua estrangeira nos Anos Iniciais, o/a professor/a responsável deverá ter licenciatura específica nessa área. A partir dos trechos do Parecer e das DCN mencionadas, há uma mudança no cenário legal de políticas educacionais brasileiras. Agora, um documento

oficial com poder de decisão não mais omite o ensino de língua estrangeira nos Anos Iniciais, mas o reconhece, declarando que os professores para esse ensino precisam de licenciatura específica na área, ou seja, Letras.

Apesar disso, a formação de professores para o ensino de inglês e outras línguas estrangeiras para crianças, que vinha crescendo e aparecendo nos textos oficiais do MEC, parece ter sido interrompida, porque deixou de seguir esse caminho. Quase duas décadas depois da publicação da LDBEN, a BNCC surge como único e autossuficiente documento regulador da educação nacional e, em sua última publicação, em 2018, não trata mais de línguas estrangeiras, mas somente da língua inglesa (Brasil, 2018). A Base passa a estabelecer a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo escolar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) e ponto final, sem nenhum adendo, sem ressalvas ou observações, sem mencionar outras possibilidades. A individualidade avassaladora da BNCC é tão potente que ela acaba, por meios legais, atuando como base e como cobertura, fechando-se em si mesma e abafando qualquer tentativa de, por exemplo, propor o ensino de espanhol em escolas públicas (Silva Júnior; Eres Fernández, 2019). Mesmo diante desse cenário, a atuação profissional no ensino de inglês para crianças em escolas regulares no Brasil, especialmente do contexto privado, continua a crescer.

Afinal de contas, de forma geral, o que é necessário para ser professor ou professora de inglês na Educação Básica no Brasil? Ora, paciência, amor à profissão, criatividade, encantamento com a vida, revoltas com as injustiças, força de vontade, desejo de mudar o mundo, entre outros muitos atributos que podemos imaginar. Porém, nesta seção, a perspectiva legal da formação foi apresentada. Conforme a LDBEN (Brasil, 1996), para ser professor ou professora de inglês na Educação Básica, é necessário ter formação em cursos reconhecidos (art. 61º), que deve acontecer em cursos superiores de licenciatura plena (art. 62º). Há, ainda, outras formas legais para atuar como docente de língua inglesa na Educação Básica, como os cursos de complementação pedagógica (art. 61º).

Dessa maneira, seria de se esperar que para ser professora ou professor de inglês para crianças as exigências seriam as mesmas. No entanto, elas podem não ser e, com infeliz frequência, não são. Por mais que existam determinações legais, pareceres do MEC e trechos em documentos oficiais declarando a necessidade e indispesabilidade da formação docente adequada (licenciatura plena em Letras) para atuação com ensino de inglês para crianças, a situação dessa área é, por vezes, bem mais precária do que gostaríamos de crer.

No cenário atual do Brasil, muitos professores que lecionam língua estrangeira na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não possuem licenciatura conforme exige a legislação. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em colaboração com

o MEC, tem realizado pesquisas desde 2013 para avaliar a formação docente na Educação Básica. A Nota Técnica nº 20, de 2014, apresenta o índice de (in) adequação na formação inicial de professores, incluindo os de inglês (Brasil, 2014). Com base no Decreto nº 3.276/1999 e no Parecer nº 02/2008 CNE/CEB, a Nota destaca a exigência de docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam para atuar em diversas etapas da Educação Básica. É importante enfatizar que as Notas Técnicas de nº 20/2014 e de nº 1/2021 consideram que a Licenciatura em Letras é admitida como a formação adequada para os profissionais atuarem no ensino dessas línguas nos Anos Iniciais (Brasil, 2014, 2021b).

Os dados mais recentes do Censo Escolar da Educação Básica (2020-2023) confirmam deficiência da formação na área, apontando para os piores resultados de adequação dos profissionais que lecionam uma língua estrangeira no país (Brasil, 2021a, 2022, 2023, 2024). A disciplina de Língua Estrangeira ainda apresentou grande porcentagem de docentes sem formação superior. Nos quatro Censos analisados, os valores foram de 15,6% (em 2020), 14,1% (em 2021), 14% (em 2022) e 13,4% (em 2023), sendo assim possível perceber que os valores têm decrescido.

Ao mesmo tempo, quando se trata de discutir a formação adequada de professores de inglês para crianças, o desafio não reside apenas na ausência de formação formal, no sentido de professores que não concluíram uma licenciatura ou que são considerados inadequados de acordo com os indicadores nacionais. Há, ainda, bastante discutida na literatura, uma chamada lacuna na formação, no sentido de falta de conhecimento teórico-prático, de instrução e de experiência docente direcionada especificamente para o ensino de inglês para crianças.

QUESTIONANDO A CHAMADA LACUNA FORMATIVA

Sobre a falta de formação, ou “não formação” de professores de inglês para crianças, Tonelli e Cristóvão (2010) investigam e expõem que esse fenômeno acontece sobretudo em consequência de uma lacuna na formação inicial dos egressos de Letras e da falta de documentação oficial sobre esse contexto, causando um despreparo desses profissionais. Há na literatura da área, um certo consenso entre pesquisadores sobre a lacuna de professores para crianças nos Cursos de Letras (Tonelli; Cristóvão, 2010; Cirino; Denardi, 2019).

Buscando identificar especificidades e desafios do trabalho pedagógico com inglês para crianças, Lima (2019) revelou que os professores que atuam nessa área têm dificuldade em mencionar as características específicas de seu trabalho, mas que reconhecem que o trabalho com crianças é diferente de ensinar inglês para outras faixas etárias. A autora também aponta que os professores

desconhecem as características de aprendizado de crianças, que têm dificuldade em indicar os objetivos do ensino de inglês nesse contexto e que não possuem conhecimento sobre metodologias adequadas para cada faixa etária.

Poderíamos, ainda, questionar, como sugere Santos (2009, p. 24): “qual a formação necessária ao docente” para atuação no ensino de inglês para crianças na Educação Básica? Para responder essa pergunta, a autora buscou identificar alguns conhecimentos necessários que deveriam compor a formação docente para o ensino de inglês com crianças, a saber: linguístico, teórico-metodológico, sociocultural e sobre o desenvolvimento da linguagem da criança.

Sobre a formação inicial, Santos (2011) conduz uma investigação com cinco participantes e todas, unanimemente, declararam perceber que suas formações iniciais deixaram lacunas, indicando que não receberam formação para atuar no ensino de inglês para crianças. Relatos como “na graduação nunca tivemos formação voltada para trabalhar com crianças, quando estávamos lá nem imaginávamos que íamos trabalhar com elas” (Santos, 2011, p. 235) revelam a urgência de se considerar novas discussões sobre o tema, em especial com atenção aos cursos de Letras. Apesar disso, a autora declara que as professoras participantes percebiam a formação como um processo em constante evolução, sem uma trajetória linear e que, mesmo encontrando desafios em sua prática docente com crianças, se dedicaram para superá-los. Por fim, a autora advoga por uma mudança na formação de professores de inglês para crianças, afirmando que os cursos de licenciatura existentes na época de sua pesquisa não contemplavam a formação específica para atuação com ensino de língua inglesa para crianças.

Embora a pesquisa de Santos (2011) esteja situada no começo da década passada, essa realidade se repete em outras pesquisas. Alguns anos depois, Tutida (2016) expressou preocupação com a formação de professores de inglês para crianças, destacando que esse tema não era abordado nos cursos de Letras. Ela compartilhou sua própria experiência como professora formada, mencionando que, ao ser convidada para ensinar inglês a alunos de 10 a 11 anos em uma escola particular, percebeu que não tinha o conhecimento ou a experiência necessária para lidar com esse público, o que a deixou bastante frustrada.

A falta de preparo e conhecimentos específicos é frequentemente destacada nas pesquisas como uma lacuna na formação de professores. Dois exemplos adicionais reforçam essa questão. Uma participante do estudo de Paz da Silva (2018) relata que, ao começar a trabalhar na educação infantil, enfrentou dificuldades devido à falta de atualização do curso em relação a conteúdos pedagógicos voltados ao ensino infantil. Ela destacou a carência de conhecimentos sobre como as crianças aprendem e as melhores práticas de ensino. Outra participante mencionou que, embora se sinta preparada para a

profissão, percebe um “*gap*” no curso, que não oferece preparação adequada para lecionar para crianças, uma necessidade cada vez mais presente no contexto atual.

Outros desafios que afligem a área de ensino-aprendizado de inglês para crianças e que são causadores da chamada lacuna são apontados por Rocha (2008), que elenca três dos mais proeminentes problemas ou obstáculos. O primeiro é a não obrigatoriedade do ensino de línguas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que, segundo a autora, perpetua a exclusão de alunos de classes menos favorecidas em relação ao acesso a esse conhecimento. O segundo desafio é a falta de parâmetros e políticas claras para a implementação desse ensino, o que resulta em uma desconexão entre as escolas públicas. O terceiro problema está na indefinição de qual profissional deve ensinar línguas nessa fase, gerando incertezas entre licenciados em Pedagogia e Letras, o que afeta a identidade do professor de inglês para crianças.

A respeito desse último ponto, cabe retomar que de acordo com o MEC, por meio das Notas Técnicas nº 20/2014 e nº 1/2021, a formação adequada para ensinar inglês ou outras línguas nos Anos Iniciais deve ser em Letras (Brasil, 2014, 2021b). Isso responde à questão levantada por Cirino e Denardi (2019) sobre quem deve formar professores para ensinar inglês para crianças: o Curso de Letras e não o de Pedagogia. Embora tradicionalmente o curso de Letras não tenha focado no ensino de crianças, ele oferece os conhecimentos teóricos e práticos necessários para essa atuação. A mesma questão é levantada por Ferreira e Tonelli (2021) e a resposta permanece sendo o curso de Letras, uma realidade que se mantém desde o Decreto nº 3.276/1999.

Essas pesquisas levam a uma reflexão sobre a divisão entre Letras e Pedagogia. Há uma separação entre os conhecimentos e as pesquisas produzidas por esses cursos, o que resulta em desafios para os professores e professoras de língua inglesa ou outras línguas para crianças. Esses profissionais enfrentam dificuldades como a não obrigatoriedade do ensino, a falta de políticas públicas, a ausência de diretrizes educacionais e a desvalorização da profissão. No entanto, pesquisadores de Letras são capazes de criar um ambiente próprio, gerando conhecimentos, produzindo pesquisas e investigando áreas relacionadas ao ensino de inglês para crianças no Brasil. Mesmo com as lacunas na formação, encontramos maneiras de desempenhar nosso papel na formação integral de nossos alunos e alunas.

Ao estudarem o que professoras de inglês para crianças dizem sobre sua formação inicial, Brossi e Tonelli (2021, p. 3) defendem um currículo de formação inicial para o ensino de inglês para crianças “que contemple a inserção de disciplinas, estágio, iniciação científica e ações de extensão que favoreçam o desenvolvimento de capacidades e competências para lidar com as especificidades

da atividade docente de [inglês para crianças]”. Lima (2019) também discute sobre a necessidade de se repensar os currículos dos Cursos de Letras, defendendo um maior investimento no desenvolvimento profissional docente.

Apesar das lacunas na formação de professores de inglês para crianças que foram amplamente discutidas, pesquisas mais recentes, como a de Duarte (2024), indicam que mudanças já estão em curso. Novos formandos percebem uma evolução no cenário, com currículos se ajustando às demandas do ensino para crianças, com problemas ainda presentes, mas com estratégias para resolvê-los. Universidades estão se movimentando para incluir disciplinas e conteúdos mais focados no desenvolvimento de competências específicas para a educação de crianças, além de investir em práticas de estágio e atividades que proporcionam uma formação mais adequada para atuar com crianças, como no relato de Duarte *et al.* (2023).

A formação de um/a professor/a de inglês para crianças é um caminho que envolve o desenvolvimento pessoal do educador (Nóvoa, 1992; Marcelo García, 1999). As pesquisas de Tonelli e Cristóvão (2010) e Santos (2011), entre outras, indicam que, apesar das lacunas na formação inicial nos Cursos de Letras, muitos educadores estão conscientes da necessidade de uma preparação específica para atuar no ensino para crianças. Documentos oficiais, como as Notas Técnicas do MEC, reforçam que a formação adequada deve ocorrer nos cursos de Letras. Embora existam desafios, como a falta de diretrizes claras e a desvalorização da profissão, o cenário tem se ajustado e tem-se desenvolvido novas propostas nos currículos. Dessa forma, ao unir o desenvolvimento pessoal, a análise dos documentos oficiais e o papel do Curso de Letras, podemos vislumbrar uma formação de professores de inglês para crianças.

O trabalho com o ensino de inglês para crianças, por sua vez, continua a oferecer desafios e inúmeras qualidades, como declara a professora Daiany na pesquisa de Duarte (2024, p. 132): “Trabalhar com crianças é muito difícil e exige muito trabalho, mas as recompensas são infinitas”. Ensinar inglês para os pequenos é mais do que transmitir uma língua; é abrir portas para novas culturas, expandir horizontes e plantar as sementes da curiosidade e da criatividade. Assim como um jardim bem cuidado, o ensino de inglês para crianças floresce com o tempo, mostrando que, apesar dos desafios, os frutos colhidos são valiosos e duradouros, por isso a imensa importância de pensar a formação desses profissionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: Presidência da República, p. 27833, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 4/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 2/2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 set. 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb002_08.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 7/2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014**. Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 02 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico, Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota técnica nº 1, de 22 de fevereiro de 2021**. Indicador de adequação da formação do docente da Educação Básica. Brasília: INEP, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2021/SEI_INEP_0644683_Nota_Tecnica.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico - Versão preliminar. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRITZMAN, D. P. **Practice makes practice**: a critical study of learning to teach. Edição revisada. New York: State University of New York Press, 2003.

BROSSI, G. C.; TONELLI, J. R. A. Implementação da educação linguística na infância na escola pública: uma história só “pra inglês ver”? In: EGIDO, A. et al. **Linguagens em tempos inéditos**: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas, Goiânia: Scotti, 2021. Cap. 15, p. 313–339.

BUCHMANN, M.; FLODEN, R. E. On Doing Philosophy of Teacher Education. **Oxford Review of Education**, v. 16, n. 3, p. 343–366, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1050525>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 133–141, jan./jul., 1991. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639179>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D. A. C. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês? **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina/PR, v. 40, n. 2, p. 209–224, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/sem/v40n2/a06.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

DUARTE, L. S.; CASTRO, A. L. R.; ALVES, P. L. P. S.; ALBUQUERQUE, J. I. A. ; MARRIOTT, R. C. V. Práticas formadoras de alunos de Letras Inglês no estágio obrigatório: relato de experiência sobre ensino de inglês para crianças. In: MENEZES NETO, A.; MENEZES, K. M.; ROCHA, B. B.; IVANICKSKA, R. F. (Org.). **Debates contemporâneos sobre a educação: lições aprendidas e transformações necessárias**. 1 ed. Itapiranga: Schreiber, 2023, p. 169-176.

DUARTE, L. S. **A formação inicial de professores e professoras de inglês para crianças**: percepções de egressas do curso de licenciatura em Letras inglês da UTFPR. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. Ensino de inglês para crianças: o estágio supervisionado como campo de práxis emergentes. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 41, p. 150–161, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26848>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto, 1999. 272 p.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2^a ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento Profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2019, 298 f.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: O que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos? **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. 643–663, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?** Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10352>. Acesso em: 17 jul. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139–158.

PAZ DA SILVA, J. C. B. **Entre o sonho e a realidade**: A formação inicial dos egressos do Curso de Letras-Inglês de uma Instituição Pública, 2018. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ROCHA, C. O ensino de LE (inglês) para crianças do Ensino Fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. **Anais do SETA**, Campinas, v. 2, p. 435-440, 2008. XIII Seminário de Teses em Andamento, Campinas, 2008.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, L. I. S. Professores de língua inglesa para crianças: interface entre formação inicial e continuada, experiência e fazer pedagógico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 223–246, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/TF9xmXY4QrgNxGYNkv6RDXJ>. Acesso em: 14 jun. 2024.

SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: Uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. **Polifonia**, Cuiabá, v. 28, n. 52, p. 233–259, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA JÚNIOR, A. F.; ERES FERNÁNDEZ, G. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019, p. 181–208.

TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no projeto Londrina Global**. 2017. 255f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TILIO, R. 30 anos da ALAB: 30 anos de Linguística Aplicada e ensino de línguas no Brasil. **Raído**, Dourados, MS, v. 14, n. 36, p. 17–36, set–dez 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/12195>. Acesso em: 10 ago. 2024.

TONELLI, J. R. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65–76, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159/15>. Acesso em: 11 ago. 2024.

TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. In: TONELLI, J. R. A; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (Orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017, p. 17–39.

TUTIDA, A. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

WOODRING, P. The Development of Teacher Education. **Teachers College Record**, v. 76, n. 6, p. 1–24, 1975. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016146817507600602>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ONCE UPON A TIME ...

A CRIANÇA E O APRENDIZADO DE INGLÊS



*O desenho na página anterior retrata uma sereia, elemento desenhado por várias meninas ao serem perguntadas o que vem em sua mente quando falamos em “aprender inglês”. Acreditamos que as alunas devam ter pensado em filmes e animações em inglês, representando produtos culturais constantemente associados aos Estados Unidos.

CELEBRAÇÕES DE ANIVERSÁRIO AO REDOR DO MUNDO: CRIAÇÃO E APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA QUE EXPLORA A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS

Jessica Miwa Yamamoto¹

Tainah Cortez Angelo Morais²

Tassia Setti³

Andressa Brawerman-Albini⁴

INTRODUÇÃO

A língua inglesa (LI) é uma das mais faladas do mundo e aprendê-la no cenário atual tornou-se imprescindível por razões diversas. Destacam-se, dentre elas, o acesso à informação, aumento de oportunidades no mercado de trabalho, facilitação da comunicação em viagens e turismo e aprimoramento das habilidades pessoais, incluindo a interação com diferentes culturas linguísticas. Diante do fato, escolher a abordagem ideal para ensinar inglês de maneira eficaz constituiu-se um dos desafios cruciais a serem enfrentados pelo professor.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o principal documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e serve como referência para a elaboração dos currículos escolares. Nesse contexto, o inglês é percebido como língua franca (LF)⁵, prezando pelo respeito

¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: jessicayamamoto.07@gmail.com.

² Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: tainahcortez@outlook.com.

³ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora da rede pública estadual do Paraná. E-mail: tassia.setti@gmail.com.

⁴ Professora doutora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

⁵ Entende-se o “Inglês como Língua Franca” como um sistema linguístico adicional, utilizado para facilitar a comunicação entre pessoas com línguas maternas diferentes. A língua é compartilhada entre os grupos, mesmo não sendo sua língua materna. Sendo assim, o inglês é uma língua não nativa, que serve como um meio de comunicação comum. (Seidlhofer, 2005 *apud* Barros; Siqueira, 2013).

e reconhecimento das diferenças bem como pela compreensão de como essas diferenças são manifestadas nas diversas práticas sociais de linguagem. O seu propósito é afastar-se de abordagens centradas na “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2018), de modo a promover a cultura e a interculturalidade no processo de aprendizagem.

Ensinar inglês abordando cultura e interculturalidade, então, significa explorar as trocas de valores, práticas e perspectivas de indivíduos pertencentes a contextos culturais diversos. O professor deve instigar no aluno a vontade de compreender e aprender a partir do conhecimento de que existem realidades diferentes da sua, contribuindo significativamente para o desenvolvimento de seu pensamento crítico. Ao ser exposto a diferentes culturas e formas de viver e enxergar o mundo, o aluno é desafiado a refletir sobre suas próprias crenças, preconceitos e pressupostos, fomentando uma visão mais ampla e contextualizada do mundo e promovendo a empatia e o respeito pelas demais culturas.

A discussão acerca da interligação direta entre o ensino de uma língua estrangeira (LE) e a competência cultural vem sendo defendida por diversos pesquisadores, como Kramsch (1993) e Byram, Gribkova e Starkey (2002), que atrelam um papel importante à abordagem intercultural para o ensino da LI. Segundo Kramsch (1993, p. 23), “a língua, por si só, é definida por cultura”⁶, o que implica em não ser possível ensinar uma língua sem compreender o modo de pensar, a identidade, as práticas e os valores do outro, já que são inseparáveis. Ainda, Genc e Bada (2005) acrescentam que o ensino da cultura incita maior motivação no estudante no processo de aprendizagem, uma vez que, ao observar as similaridades e diferenças entre a sua cultura e a cultura-alvo, o aluno diminuirá os olhares preconceituosos e estereotipados em relação a outras culturas.

Levantamos esse questionamento relacionado à abordagem mais eficiente para atingir resultados profícuos de aprendizagem durante nossa trajetória no Programa de Residência Pedagógica⁷ (PRP – Edital CAPES 24/2022), que tem o intuito de melhorar a preparação inicial dos futuros professores da educação básica nos cursos de licenciatura. Pensar sobre os meios pelos quais os alunos tivessem a oportunidade de aprender a gramática e os aspectos linguísticos da LI e de aprimorar suas práticas como indivíduos fez com que nos identificássemos com a abordagem intercultural, que se tornou o foco e fundamenta este trabalho: ensinar inglês explorando a interculturalidade e as relações presentes entre as tantas culturas falantes da LI, seja como língua materna ou adicional.

A adoção desta perspectiva se deu por acreditarmos que o respeito e empatia

⁶ “*language itself is defined by culture*”. As citações aqui contidas foram traduzidas pelas autoras.

⁷ Agradecemos à CAPES pelo financiamento deste trabalho através das bolsas concedidas no PRP.

frente às demais culturas, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico, devem ser moldados em sala de aula. Além disso, entendemos a importância de desestigmatizar crenças que consideram o ensino de inglês como sendo difícil ou inútil ou como possuindo um modelo a ser seguido, que os brasileiros nunca alcançarão. O intuito é mostrar aos alunos que qualquer um que estiver disposto e se dedicar pode ser um falante da língua, independentemente de sua origem ou localidade.

A partir disto, surgiu a ideia de criar uma proposta didático-pedagógica que trouxesse o ensino da LI atrelado a discussões focadas em aspectos culturais, mais especificamente nas formas como ocorrem as celebrações de aniversário ao redor do mundo. O objetivo é a aplicação dessa proposta nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Curitiba, em que atuamos como parte do PRP. Durante as aulas, abordam-se as tradições e comidas associadas às celebrações de aniversário, tanto no Brasil quanto em outros países.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo desenvolver e implementar uma proposta didático-pedagógica que integre o ensino da Língua Inglesa a discussões sobre aspectos culturais associados às celebrações de aniversário ao redor do mundo. Para alcançar este propósito, os objetivos específicos incluem: explorar a interculturalidade no ensino de inglês, desconstruindo estereótipos e preconceitos através da análise de práticas, valores e perspectivas diversas entre culturas; aplicar um questionário para investigar as crenças dos alunos e seus potenciais julgamentos ao serem expostos a diferentes culturas; observar as reações e interações dos alunos diante das diversas formas de celebrações de aniversário e avaliar a eficácia da abordagem adotada através do engajamento e participação dos alunos nas atividades de aprendizado de inglês.

As próximas seções tratam sobre a relação entre os conceitos de língua e cultura, a abordagem intercultural no ensino de línguas e a ideia do Inglês como Língua Franca. O capítulo segue com o nosso relato de experiência e uma breve análise dos dados quantitativos obtidos a partir dele e finaliza com as considerações finais.

LÍNGUA E CULTURA

Para iniciar, toma-se cultura como um “contexto no qual nós existimos, pensamos, sentimos e relacionamos com os outros”⁸ (Brown, 2000, p.176). Brown também adiciona que a cultura pode ser entendida como as ideias, qualidades, artes e ferramentas que caracterizam um determinado grupo de pessoas em um determinado período. Sendo assim, ensinar ou aprender uma

⁸ Texto original: *“It is the context within which we exist, think, feel and relate to others”*.

língua sem considerar seus aspectos culturais resultaria em uma tentativa fracassada de aprendizagem.

A língua é o produto da cultura e, portanto, para se tornar competente em uma língua, além de ter conhecimento do elemento gramatical, faz-se necessário conhecer os valores, crenças e tradições que são partes integrantes de um determinado grupo. Assim, a relação entre língua e cultura é indissociável, como afirma Brown ao observar que:

É evidente que a cultura, como um conjunto enraizado de comportamentos e maneiras de percepção, torna-se altamente importante na aprendizagem de uma segunda língua. Uma língua faz parte de uma cultura e uma cultura faz parte de uma língua; as duas estão intrinsecamente ligadas, de modo que não podemos separá-las sem perder o significado de uma delas (Brown, 2000, p. 177)⁹

Ao considerar a relação existente entre língua e cultura, tomando os conceitos como indissociáveis, nota-se que uma molda a outra. Mais do que isso, as palavras e informações trocadas durante a interação estão sempre carregadas de significado, muitas vezes fazendo sentido somente em um contexto específico.

Demonstrando uma perspectiva semelhante à de Brown, Kramsch (1993) também acredita que a competência em uma língua vai além do mero domínio linguístico. Para ela, compreender a cultura que moldou essa língua e como essa cultura se relaciona com a nossa é igualmente fundamental para ter sucesso na aprendizagem. A autora enfatiza que a cultura não deve ser vista como uma quinta habilidade separada das outras existentes (leitura, escrita, fala e escuta). Pelo contrário, a cultura permeia todas essas quatro habilidades, interagindo e complementando cada uma delas. Ainda assim, é importante destacar que uma mesma língua pode apresentar diferentes aspectos culturais, a depender de onde é falada.

Partindo desse pressuposto de que língua e cultura possuem uma ligação intrínseca, Genc e Bada (2005) questionam o papel da cultura no processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, sua relevância e impactos. Neste cenário, a razão principal pela qual os aspectos culturais vinculados à língua devem ser ensinados é o fato de que, ao não serem expostos a elementos culturais da língua, os aprendizes terão grandes dificuldades durante a interação, pois “não existe algo como natureza humana independente da cultura; estudar uma segunda língua, de certo modo, é tentar compreender a natureza de outro povo”

⁹ Texto original: *“It is apparent that culture, as an ingrained set of behaviors and modes of perception, becomes highly important in the learning of a second language. A language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing significance of either language or culture”*.

(McDevitt, 2004 *apud* Genc; Bada, 2005, p.73).¹⁰

Segundo Kramsch (1998, p. 6), “as pessoas que se identificam como membros de um grupo social adquirem formas parecidas de ver o mundo por meio das interações com membros do mesmo grupo”.¹¹ Esse processo estabelece uma conexão intrínseca entre os indivíduos pertencentes ao mesmo grupo, que se reconhecem entre si por meio de elementos compartilhados, como a língua, culinária, religião ou história. A partir dessa relação, surge a identidade, que é produzida justamente por essa afinidade existente, como afirma Kuper (2002 *apud* Batista; Veloso, 2017):

Elá precisa ser vivida no mundo, num diálogo com os outros. Segundo os construcionistas, é nesse diálogo que a identidade é formada. Mas não é dessa maneira que ela é vivenciada. De um ponto de vista subjetivo, a identidade é descoberta dentro da própria pessoa, e implica identidade com outros. O eu interior descobre seu lugar no mundo ao participar da identidade de uma coletividade (por exemplo, uma nação, uma minoria étnica, uma classe social, um movimento político ou religioso) (Kuper, 2002, p. 298 *apud* Batista; Veloso, 2017, p. 63).

Escosteguy (2010 *apud* Junior; Perucelli, 2019) ressalta a importância de zelar para que os ideais de identidade não se transformem em visões preconceituosas, pois podem promover a ideia de uma verdade absoluta com base nos princípios da própria cultura, retratando as outras como inferiores. Como mencionado pela autora, na convivência em sociedade, estamos constantemente em contato com diversas identidades culturais. Dessa forma, quando as pessoas se deparam com ideias e princípios que diferem dos seus próprios, pode surgir um choque cultural ou uma sensação de desconforto. Em resposta a essa desconexão, alguns podem desenvolver preconceitos ou estereótipos em relação aos que são diferentes deles.

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Pensando na sala de aula como o lugar onde o encontro de culturas ocorre, pois cada um traz sua história (Dagios *et al.*, 2010 *apud* Monteiro, 2016), o processo de ensino e aprendizagem da LI sob o viés intercultural é amplamente defendido. Para analisar o contexto em que o presente trabalho se insere, adota-se interculturalidade como “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (Walsh, 2001 *apud* Candau, 2008, p.

10 Texto original: “*There is no such a thing as human nature independent of culture; studying an L2, in a sense, is trying to figure out the nature of another people*”.

11 Texto original: “*People who identify themselves as members of a social group acquire common ways of viewing the world through their interactions with other members of the same group*”.

23). A interculturalidade surge com um propósito de incentivar o reconhecimento de diferentes culturas a partir da interação e troca de conhecimentos, tradições e valores com membros de outras culturas, promovendo a redução dos preconceitos e julgamentos. Segundo Figueiredo (2010),

A comunicação intercultural está, portanto, relacionada à ideia de identidade e interação. O falante intercultural é, portanto, alguém que, por estar consciente de sua própria identidade e cultura, é capaz de estabelecer relações entre culturas e mediar através de diferenças culturais, as explicando, as entendendo e as valorizando (Figueiredo, 2010, p. 16).

Assim, além de partir da ideia de se relacionar e conhecer o outro, a abordagem intercultural está associada à construção da identidade do indivíduo através da formação de uma consciência cultural crítica. Cada indivíduo possui suas próprias crenças e valores que adquiriram a partir da sua cultura e influências, mas cada um deve respeitar as diferenças, tendo consciência sobre a diversidade cultural existente para, assim, serem capazes de refletir sobre a sua própria cultura.

No cenário educacional, o professor deve ensinar tanto aspectos gramaticais quanto culturais da língua, considerando os contextos dos diferentes falantes da LI e auxiliando na construção de cidadãos críticos e conscientes. Byram, Gribkova e Starkey (2002) citam a importância de preparar os alunos para a interação com pessoas de outras culturas e auxiliá-los a entender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com diferentes perspectivas, valores e comportamentos. Dessa forma, o aluno deve reconhecer que o seu modo de ver o mundo não é superior ou inferior a nenhum outro, foi apenas culturalmente e socialmente determinado no meio onde cresceu.

Conclui-se, então, que o professor, como mediador intercultural, deve tentar despertar o interesse dos alunos em aprender a língua a partir do desejo de conhecer melhor determinado povo e sua cultura e, assim, aproximar-se da comunidade de falantes da língua-alvo. Como retratam os autores Byram, Gribkova e Starkey (2002), o “melhor professor” é aquele que:

consegue ajudar os alunos a enxergarem as relações entre a sua e as outras culturas, que consegue ajudá-los a adquirir interesse e curiosidade sobre a alteridade e ter consciência de si e da sua própria cultura vista pela perspectiva de outras pessoas (Byram; Gribkova; Starkey, 2002, p.10)¹².

Ao adotar a abordagem intercultural no ensino de línguas, que está em consonância com a perspectiva de inglês como LF, promove-se o ensino que

12 Texto original: “*The 'best teacher' is [...] the person who can help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about otherness, and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspectives*”.

preza pelo acolhimento às diferenças entre povos e suas respectivas culturas, distanciando-se da ideia de um “falar correto”, em que a gramática se encontra acima do propósito real da língua, que é se comunicar. Como proposto pela BNCC (2018), perceber o inglês como LF implica olhar para suas funções social e política, considerando o uso feito por seus falantes ao redor do mundo, que possuem diferentes crenças, valores e vivências. Conforme o documento, esta linha de raciocínio permite ao educador desprender-se do pensamento de que o inglês a ser aprendido deve seguir um modelo de fluência, baseado naquele falado por estadunidenses e britânicos. Neste contexto, o idioma não pertence a determinada cultura, e sim a todas aquelas que fazem uso dele, já que, como resultado do processo de globalização, a LI tornou-se miscigenada e heterogênea.

Sendo assim, ensinar LI usando a perspectiva de inglês como LF demanda do professor o incentivo e respeito perante as diferentes formas de se expressar, já que é por meio delas que o aluno será capaz de construir seu repertório linguístico próprio, com o objetivo de se fazer entender em suas interações. Portanto, admitir o conceito de interculturalidade aliado à perspectiva de língua franca no ensino de inglês, promovendo a interação entre culturas distintas, que estão em reconstrução contínua, proporciona ao aluno a oportunidade de exercitar seu pensamento crítico e, consequentemente, refletir sobre as diferentes funções que a língua desempenha e as formas com as quais ela afeta as relações entre seus falantes.

Na próxima seção, é descrita a metodologia utilizada para conduzir a execução da presente pesquisa, bem como o relato de experiência a partir da aplicação das aulas elaboradas. Logo após, é descrito o questionário e, então, a sequência de seis aulas da proposta didático-pedagógica, que estão separadas individualmente, contendo os detalhes de cada aula.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Como procedimentos metodológicos, foi desenvolvida uma pesquisa de campo a partir da elaboração e aplicação de uma proposta didático-pedagógica. A pesquisa teve como público-alvo alunos de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental de um colégio estadual de Curitiba. Cada turma continha entre 30 e 35 alunos, que se encontravam entre 10 e 11 anos de idade.

Um questionário foi aplicado, no início e no final da proposta, para verificar se os objetivos seriam alcançados e o quanto as aulas ministradas alteraram ou não as crenças iniciais dos alunos. Os dados também foram obtidos por meio das reações e comentários dos alunos durante as aulas, os quais foram registrados por meio de anotações ou fotos do quadro em que escrevemos as respostas dos alunos para as perguntas.

O questionário era composto por 10 questões, sendo sete delas de múltipla escolha, nas quais os alunos deveriam assinalar “acredito que sim” ou “acredito que não”, a depender de suas crenças sobre determinada frase acerca das comemorações de aniversário. As questões objetivas foram as seguintes:

1. Ao redor do mundo, a comemoração de aniversários acontece da mesma forma como no Brasil;
2. Alguns países não comemoram aniversário;
3. A comemoração de aniversário tem o mesmo significado para todas as pessoas, independentemente de quem são, de onde vivem ou de suas culturas;
4. É importante conhecer as diferentes formas de comemoração de aniversário ao redor do mundo;
5. Aprender novas tradições pode ajudar a entender melhor outras culturas e percebê-las sem julgamento;
6. Só existe uma forma correta de comemorar aniversário;
7. As comemorações e tradições de aniversário brasileiras são melhores do que outras.

As três últimas questões eram abertas e os estudantes deveriam escrever as três primeiras palavras das quais se lembravam quando abordadas as celebrações de aniversário em geral, as comidas e as tradições de aniversário. A proposta foi programada para seis aulas¹³, descritas a seguir.

Aula 1 - Aplicação do questionário e introdução do tema

A primeira aula começou com a aplicação do questionário, que foi respondido individualmente. Foi solicitado para as turmas que todos participassem e se baseassem completamente em suas próprias crenças ao responder às perguntas. Por esse motivo, optamos por aplicá-lo logo no início da proposta para evitar que as nossas falas durante as aulas, assim como os comentários dos colegas, pudessem influenciar nas escolhas dos alunos.

Esse processo durou aproximadamente 15 minutos e, durante este momento, notou-se muita hesitação e dúvidas, especialmente nas seguintes perguntas: 1) Ao redor do mundo, a comemoração de aniversários acontece da mesma forma como no Brasil; 2) Alguns países não comemoram aniversário e 10) Escreva as 3 primeiras palavras que vêm na sua cabeça quando pensa em “tradições de aniversário”. A respeito das questões 1 e 2, notou-se, a partir da aplicação do questionário, que alguns alunos não celebravam seu aniversário

¹³ As aulas foram transformadas em Recursos Educacionais Abertos e estão disponíveis no website: utfpr.curitiba.br/dalemdidatico.

por questões de religião, principalmente, enquanto outros, que representavam a maioria da turma, não tinham a menor ideia de como tais celebrações ocorriam em outros países.

Após o questionário, o tema foi introduzido por meio de cinco perguntas para discussão coletiva: 1) Como os aniversários são comemorados no Brasil; 2) Qual é a sua memória favorita relacionada a aniversários; 3) Por que é importante celebrar aniversários; 4) O que torna um aniversário memorável e 5) Como você gostaria de celebrar seu próximo aniversário. Durante essa troca, os alunos demonstraram grande interesse, sendo que a maioria participou ativamente ao compartilhar como celebram seus aniversários e quais elementos associam a essa ocasião. A partir de suas respostas para as perguntas 1 e 4, tornou-se perceptível o quanto o conceito de “comemoração brasileira” era forte para os alunos. Dentre as tradições mencionadas, estavam presentes as clássicas como “cantar parabéns”, “assoprar velas e fazer um pedido” e, é claro, “comer o bolo de aniversário”. As perguntas serviram como um ponto de partida para introduzir aos alunos as diferentes formas de celebração de aniversários que existem ao redor do mundo, tornando a discussão bastante interessante.

Ao final da aula, os alunos, com o nosso auxílio, jogaram um quiz de verdadeiro ou falso, utilizando o *Wordwall*, sobre a origem e história dos aniversários. As perguntas incluíram tópicos como a origem dos bolos e das velas de aniversário e as celebrações e tradições antigas associadas aos aniversários. Ao responder as sentenças, os alunos apresentaram reações de surpresa, estando desacreditados, por afirmarem não saber que as celebrações e as tradições que seguem atualmente eram “tão antigas”.

Aula 2 - Discussão sobre comidas e tradições de aniversário brasileiras em comparação com diferentes países

Nesta aula, foi feita uma discussão coletiva sobre as tradições e comidas de aniversário brasileiras, baseadas em duas imagens trazidas por nós. A primeira continha salgadinhos tradicionalmente consumidos nas festas, enquanto a segunda era composta por docinhos. Essa foi outra ocasião em que os alunos se animaram para tratar do tema. Foram ainda discutidas as tradições de aniversário brasileiras, sendo que as trazidas no material foram: 1) Dar o primeiro pedaço de bolo para alguém especial; 2) Cantar “Com quem será?”; 3) Jogar ovos e farinha no aniversariante e 4) Levar lembrancinha para casa. Alguns ainda não conheciam algumas das tradições que levamos, o que serviu para esclarecer o conceito para a turma como um todo. O objetivo, ao começar abordando as celebrações de aniversário no Brasil, era discutir, em primeiro lugar, algo que os alunos já conheciam e estivessem familiarizados. Os alunos se mostraram

bastante empolgados quando apresentadas as comidas e tradições de aniversário brasileiras. Eles compartilharam seus docinhos e salgadinhos favoritos, além de relatarem quais tradições tinham.

Depois, apresentamos dois vídeos para a turma, sendo o primeiro sobre pessoas ao redor do mundo provando comidas de aniversário brasileiras e o segundo sobre crianças provando comidas de aniversário de diferentes países, como a Dinamarca, Coréia do Sul e México. No primeiro momento, os alunos reagiram com suspiros de surpresa, indignados por descobrirem que “as outras pessoas não conhecem algo tão comum para nós” ou questionando “como é possível que alguém nunca tenha comido coxinha ou brigadeiro?”, de acordo com as falas recorrentes de grande parte deles.

Em relação ao segundo vídeo, ao serem perguntados o que achavam dessas diferentes formas de celebração obtivemos respostas como “diferente”, “chocante”, “surpreendente”, “estranho”, “exótico” e, até mesmo, “nojento”. Quando perguntados sobre as tradições consideradas mais chocantes ou diferentes, a mais vezes mencionada foi a da Dinamarca, que possui a tradição de cortar a cabeça do biscoito de aniversário enquanto gritos são dados pelo aniversariante e convidados. Os alunos relataram que esse costume é “assustador”, “triste”, “confuso” e “estranho”. A segunda a ser destacada foi a tradição da Coreia do Sul, em que o aniversariante consome uma sopa de algas no café da manhã do aniversário. Nessa, os alunos expressaram reações fortes de repulsa, alegando que nunca comeriam a sopa, sobretudo por ser um prato visualmente “feio”, de aparência “desagradável”. Ademais, a maioria da turma alegou que não gostaria de celebrar o aniversário nesses países, já que “as comemorações no Brasil são muito melhores”.

Aula 3 - Sondagem acerca das reações e crenças dos alunos a respeito das demais culturas e explicação do projeto final

Considerando as reações dos alunos ao ver algumas tradições durante a segunda aula, surgiu a ideia de aplicar uma atividade que trouxesse o significado por trás de determinada tradição para a cultura na qual se insere. O objetivo era causar uma reflexão nas turmas de que se deve incentivar e valorizar as diferenças ao invés de percebê-las com preconceito ou julgamentos.

Assim, a terceira aula começou com a aplicação de uma atividade elaborada no *Formulários Google*, em que os alunos leram cinco textos sobre diferentes tradições de aniversário e suas razões para acontecerem, respondendo a algumas perguntas sobre suas percepções após a leitura. Os textos falavam sobre a Coréia do Sul, Arábia Saudita, China, Alemanha e o continente africano. A atividade foi realizada on-line, nos *tablets* disponibilizados pela escola. As

perguntas eram: 1) O quanto a leitura dos textos te impactou e te fez refletir sobre o quanto importante é respeitar outras culturas? e 2) Comparado à aula anterior, o quanto a sua opinião mudou a respeito das celebrações de aniversário diferentes da sua? Os alunos deveriam responder escolhendo um número de 1 a 5, sendo o 1 “pouco” e o 5 “muito”. Depois disso, foi feita a seguinte pergunta sobre os cinco textos individualmente: “Escolha o *emoji* ou emoção que melhor descreve a maneira como você se sentiu lendo o texto sobre tal país”. Cinco *emojis* foram apresentados como opção, sendo eles “1 - chocado”; “2 - feliz”; “3 - triste”; “4 - bravo” e “5 - confuso”. Também lhes foi solicitado para que explicassem, com suas palavras, as razões pelas quais acreditavam que não se deve julgar outras culturas apenas por serem diferentes da sua.

A partir dessa atividade, acredita-se que houve uma diminuição do julgamento a partir do contato com outras culturas. Percebemos uma mudança na opinião dos alunos, principalmente ao analisar as respostas da última pergunta, em que pedimos que eles explicassem por que não se deve julgar outras culturas apenas por serem diferentes. Obtivemos respostas como: “É muito feio julgar coisas que não conhecemos, como por exemplo as culturas”; “Na nossa opinião, é muito importante respeitar as outras culturas porque cada um deve ser o que quer ser”; “Eu acho muito importante cada cultura ser respeitada, assim como gosto que respeitem a minha” e “Eu acho que ninguém deveria julgar outras culturas, pois cada cultura tem seu jeito diferente e isso que é legal”.

Ao final da aula, ocorreu a explicação do projeto final, que consistia em uma pesquisa em grupo sobre as tradições e comidas de aniversário de países diferentes. Após a explicação, os grupos e os países foram sorteados nas turmas.

Aula 4 - Rotação por estações

Nesta aula, a turma foi dividida em quatro estações, em que cada uma realizou diferentes atividades relacionadas ao conteúdo visto até então. A intenção era trabalhar todas as quatro habilidades (produção e compreensão oral e escrita), alternando entre as estações a cada 10 minutos.

Em uma estação, foi feita uma cruzadinha, com o auxílio de uma de nós, relacionada ao vocabulário básico de aniversário. Nessa estação, as habilidades em destaque foram a de produção e compreensão oral. A atividade foi criada no *Wordwall* e transmitida na tela da sala para que todos do grupo pudessem enxergar. Com o auxílio das dicas fornecidas e da folha contendo esse vocabulário, distribuída aos alunos durante as primeiras aulas, os alunos se mostraram animados para participar. Devido à natureza interativa da plataforma, que inclui música e pontuação para cada resposta correta, a atividade atraiu bastante a atenção dos alunos, potencializando a participação.

Em uma outra estação os alunos jogaram “Quem sou eu?”, que consiste em um estudante colar na testa um papel com o nome de um objeto aleatório e tentar adivinhar o que é, por meio de perguntas a outros estudantes, sendo a palavra relacionada ao vocabulário de aniversário. Nessa estação, as habilidades em destaque foram a produção e compreensão oral e escrita. Essa estação também obteve um grande sucesso. Apesar de terem visto esse vocabulário durante as aulas, foi um desafio para alguns alunos se lembrarem da tradução de algumas palavras. Desse modo, foi uma atividade de cooperação, em que os alunos se ajudaram entre si para traduzir as palavras e, assim, decifrarem seus significados.

Na terceira, ocorreu uma discussão coletiva sobre as impressões gerais dos alunos, relacionadas às diferentes formas de celebração. Nesta, os alunos receberam papéis com frases incompletas, tais como “Comemorar meu aniversário sem um bolo seria...” ou “Se eu fosse comemorar meu aniversário em outro país, este seria...”, que deveriam completar com suas próprias impressões. Nessa estação, as habilidades em destaque foram a de produção escrita e oral. Observamos novamente a mudança na opinião dos alunos em relação às diferentes formas de celebração. Por meio dessa discussão, foi possível verificar o interesse deles em conhecer e compreender outras culturas, um passo significativo na formação de indivíduos críticos e conscientes, que, frente às diferenças, irão evitar julgamentos inadequados, buscando respeitar e entender o próximo.

Na última estação, os alunos leram textos curtos em inglês, já utilizados anteriormente, tendo que localizar a comida e a tradição de aniversário na China, Dinamarca, Coréia do Sul, México e Brasil, e escrevê-las no caderno. Nessa estação, as habilidades em destaque foram compreensão e produção escrita. Ao entender essas variações, os alunos foram instigados a refletir sobre a diversidade cultural e a compreender que não existe uma cultura superior ou inferior, mas sim culturas distintas, igualmente valiosas e importantes.

As atividades realizadas durante essa aula em estações atingiram seu objetivo de despertar o interesse dos alunos em compreender e valorizar a diversidade cultural. Ao utilizar um método diferente dos que eles estão habituados, verificou-se uma maior empolgação durante a realização das atividades.

Aula 5 - Confecção do projeto final

A quinta aula foi dedicada para a confecção dos cartazes, baseada na pesquisa prévia dos alunos feita em casa. A turma se organizou nas equipes anteriormente sorteadas para preparar a apresentação. Os grupos eram compostos por cinco ou seis integrantes. Os países, sorteados anteriormente e abordados durante as apresentações, foram: México, Nova Zelândia, Egito, Tailândia, Portugal, Japão, Nigéria, Colômbia e Rússia. A escolha de

fazer um sorteio se deu com o intuito de dar voz, novamente, a culturas mais diversificadas, tornando a abordagem mais democrática. Levou-se em conta os cinco continentes, utilizando-se pelo menos um país de cada e priorizando aqueles que ainda não tinham sido trabalhados em sala. Alguns grupos trabalharam com materiais impressos, enquanto outros optaram por criar à mão, escrevendo e desenhando. Durante a aula, os alunos também se preparavam para a apresentação que aconteceria na próxima aula.

Aula 6 - Apresentação do projeto final e segunda aplicação do questionário

Na última aula, os alunos apresentaram o projeto final e repetiram o mesmo questionário aplicado na primeira aula. Durante a apresentação do projeto, cada grupo compartilhou tradições e curiosidades sobre como os aniversários são celebrados nos países que foram sorteados. Pelo nível de dificuldade, a apresentação poderia ser realizada em português. Solicitamos apenas que os cartazes fossem escritos em inglês. Todos os alunos participaram da apresentação, mesmo alguns demonstrando timidez ao falar diante de todos. Suas falas foram bem-organizadas e contribuíram para o desfecho das seis aulas. No dia do sorteio dos países para este projeto final, os grupos que ficaram com países menos desejados, como Nigéria e Egito, por não possuírem muito conhecimento sobre esses locais, demonstraram inicialmente desânimo e o desejo de trocar de país. No entanto, durante a apresentação, os grupos pareciam satisfeitos e contentes ao compartilhar informações sobre esses países.

Figura 1 - Resumo dos cartazes confeccionados pelos alunos para o projeto final



Fonte: Autoria própria (2025)

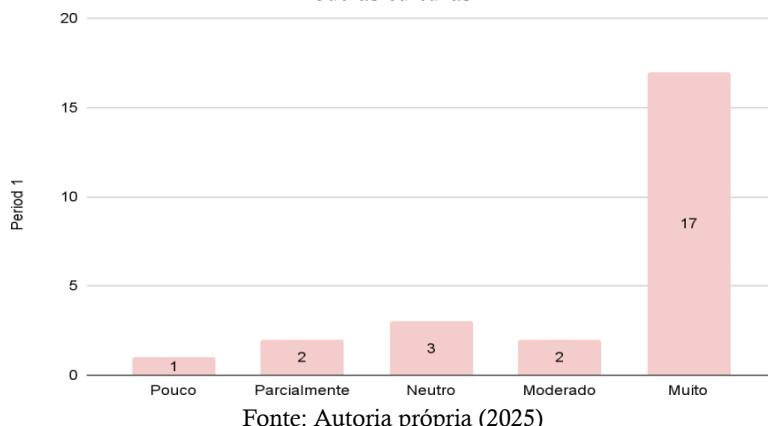
Na próxima seção, é realizada uma análise descritiva dos dados quantitativos obtidos ao longo da aplicação da proposta didático-pedagógica e dos questionários. Optou-se por dividi-la em subseções, sendo que a primeira aborda dados obtidos através da atividade on-line da aula 3, realizada no *Formulários Google*. Já a segunda trata dos dados obtidos a partir da primeira e segunda aplicações do questionário desenvolvido.

ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS OBTIDOS

Análise das respostas da atividade on-line

Com os dados coletados da atividade on-line da aula 3, foram gerados dois gráficos, com a intenção de facilitar a análise e a interpretação das respostas obtidas. Analisando as respostas da primeira pergunta “O quanto a leitura dos textos te impactou e te fez refletir sobre o quanto importante é respeitar outras culturas?”, estes foram os resultados obtidos, conforme o Gráfico 1.

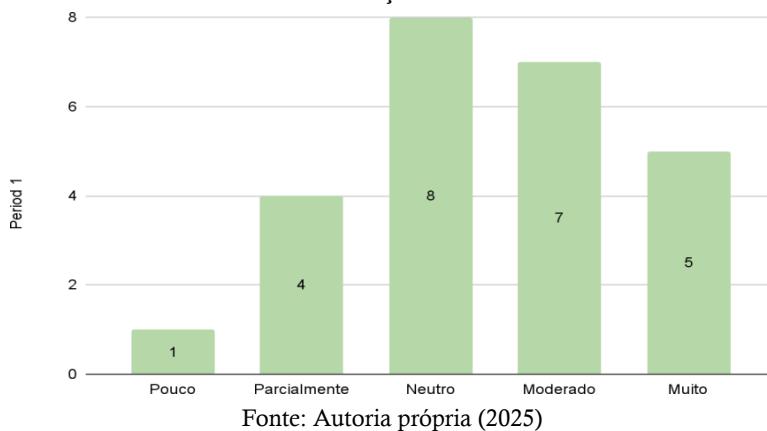
Gráfico 1 - Resultado do impacto da leitura dos textos na importância de respeitar outras culturas



O total de respostas obtidas foi 36. Nota-se que 17 alunos/duplas responderam que foram muito impactados pela leitura, correspondendo à maior quantidade de respostas dentro da escala. Grande parte dos alunos, durante a realização do questionário, afirmou ter podido “entender melhor” as outras culturas, em especial a da Coreia do Sul.

Enquanto isso, na segunda pergunta “Comparado à aula anterior, o quanto a sua opinião mudou a respeito das diferentes celebrações de aniversário?”, estes foram os resultados obtidos (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Resultados do impacto da leitura dos textos na mudança de opinião sobre diferentes celebrações de aniversário



Fonte: Autoria própria (2025)

Observa-se que a maioria dos alunos respondeu “neutro”, talvez porque apenas um dos textos escolhidos para esta atividade estava relacionado ao conteúdo visto na aula anterior, enquanto os outros quatro textos e países eram novidade, isto é, ainda não haviam sido abordados. Outra razão para isso pode ter sido a falta de identificação e dificuldade de se relacionar com as culturas abordadas. Ainda assim, ao somarmos as respostas para “moderado” e “muito”, alcançamos um total de 12, enquanto que ao juntarmos “pouco” e “parcialmente”, obtemos um total de apenas cinco respostas. Isso demonstra novamente um resultado positivo no que concerne às outras duas aulas, a respeito do reconhecimento e aceitação frente às outras realidades e modos de celebração.

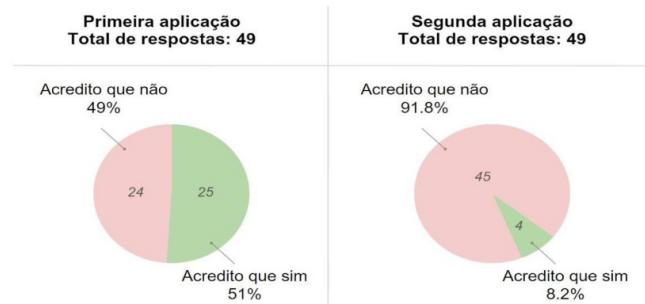
Para nós, essas respostas são norteadoras e podem orientar práticas pedagógicas futuras. Identificar que a exposição a diferentes culturas através da leitura de textos pode impactar positivamente a percepção dos alunos sobre a importância de valorizar outras culturas revela que a abordagem intercultural para o ensino da LI pode ser eficaz. Ademais, em ambas as questões, notou-se que a aula se tornou mais proveitosa e significativa para as turmas quando o nível de aprofundamento do contato com diferentes realidades se tornou mais elevado.

Análise dos resultados do questionário

Conforme relatado, o questionário era composto por 10 perguntas, sendo sete de múltipla escolha, nas quais os alunos assinalaram entre “acredito que sim” e “acredito que não”, e três abertas, em que os alunos deveriam escrever as três primeiras palavras que lhes viessem à mente ao pensarem sobre celebrações de aniversário, comidas e tradições de aniversário. Com os dados coletados, foram gerados gráficos e quadros para facilitar a análise e a interpretação dos resultados obtidos. Para esta pesquisa, analisaremos as perguntas que

apresentaram uma maior diferença entre a primeira e a segunda aplicação. Considerando as respostas da primeira afirmação, “Ao redor do mundo, a comemoração de aniversários acontece da mesma forma como no Brasil.”, estes foram os resultados obtidos, na primeira e segunda aplicações (Gráfico 3):

Gráfico 3 - Comparativo das respostas dadas na primeira questão do questionário



Fonte: Autoria própria (2025)

Essa sentença foi elaborada com a intenção de verificar qual era o nível de conhecimento dos alunos sobre as demais culturas em relação ao seu país e, na segunda aplicação, a afirmação tinha a intenção de verificar a profundidade da absorção do conteúdo pelos alunos. É inegável a mudança de respostas de 42,8%, ou seja, quase metade de respostas positivas, o que mostra que, em sua maioria, a turma conseguiu observar e perceber as diferentes formas de celebração. O conteúdo aprendido foi gravado na memória e revisitado ao responder a primeira questão, o que demonstra sucesso em termos da utilização da abordagem intercultural durante as aulas. Quase todos os alunos foram capazes de entender que as comemorações acontecem de diferentes formas, a depender da cultura e do país na qual se encontram.

Na segunda afirmação, “Alguns países não comemoram aniversário.”, estes foram os resultados obtidos, na primeira e segunda aplicações (Gráfico 4):

Gráfico 4 - Comparativo das respostas dadas na segunda questão do questionário

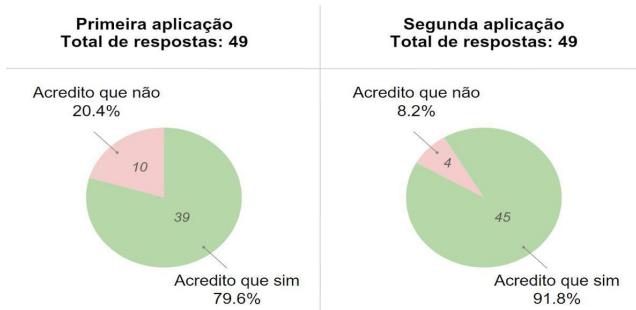


Fonte: Autoria própria (2025)

Durante a atividade realizada na aula 3, os alunos leram textos que exploravam as diferentes formas de celebração em alguns países. Um desses textos destaca que, na Arábia Saudita, as festas de aniversário foram proibidas por motivos religiosos e econômicos. Além disso, ao longo das aulas, foram abordadas algumas vezes a variedade de maneiras de comemorar aniversários, observando que existiam algumas pessoas que não celebravam. Apesar de alguns alunos responderem não acreditar que alguns países não comemoram aniversário, ao final das seis aulas, 75,5% dos alunos responderam afirmativamente, demonstrando que o conteúdo foi transmitido e compreendido de forma eficaz pela maioria.

Sobre a quarta afirmação, “É importante conhecer as diferentes formas de comemoração de aniversário ao redor do mundo.”, estes foram os resultados obtidos na primeira e segunda aplicações (Gráfico 5):

Gráfico 5 - Comparativo das respostas dadas na quarta questão do questionário



Fonte: Autoria própria (2025)

Na primeira e na segunda aplicação do questionário, a sentença tinha o propósito de investigar a opinião dos alunos acerca do tema principal da proposta. Nota-se que, enquanto 10 alunos responderam “acredito que não” na primeira aplicação, totalizando 20,4% de respostas negativas, a situação, na segunda aplicação, foi diferente. A diminuição de respostas negativas foi de seis alunos no total. Quase todos os alunos, totalizando 91,8%, responderam “acredito que sim”. Essa sentença foi essencial para que pudéssemos avaliar o impacto da abordagem intercultural nos alunos por meio de suas próprias opiniões.

Quanto às questões abertas, esperava-se verificar se o fato de apresentarmos tradições e comidas de aniversário de diversos países afetaria nas três primeiras palavras escolhidas pelos alunos. No entanto, a grande maioria continuou a mencionar as tradições e comidas brasileiras, mesmo depois do conteúdo estudado durante as seis aulas. Acredita-se que isso se deva ao fato de que o conceito de “celebração de aniversário” do jeito brasileiro já esteja muito enraizado nos alunos. Esta data está intimamente ligada aos momentos vividos

com pessoas especiais, além de estar entrelaçada à identidade dos alunos. Dessa forma, chegamos à conclusão de que é muito difícil mudar esse pensamento em tão pouco tempo.

No geral, os resultados analisados nesta seção foram positivos e alcançaram a nossa meta de explorar a interculturalidade com os alunos. Ao longo das aulas, observamos a mudança na opinião dos alunos sobre as culturas diferentes das suas, o que reflete não apenas a eficácia da abordagem intercultural, mas também reforça a importância de promover a compreensão e o respeito às diferentes culturas. Por fim, na próxima seção, concluiremos a nossa pesquisa com as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da nossa trajetória como pesquisadoras e residentes no PRP, buscamos despertar nos alunos a mentalidade para perceber que aprender inglês pode ser uma experiência divertida e prazerosa de modo a tornar o processo de ensino significativo e memorável. Sabendo que o inglês é a língua utilizada como meio de comunicação mundial e, por isso, sua relevância é indiscutível, encontrar a abordagem que traria melhores resultados foi o ponto de partida desta pesquisa.

Apesar de algumas limitações e dificuldades enfrentadas, acreditamos que atingimos os objetivos estabelecidos, resultando em uma experiência positiva e enriquecedora para a nossa formação. A presente proposta pedagógica vem como uma tentativa de contribuir para o uso da abordagem intercultural na prática docente, com o objetivo de tornar a sala de aula um ambiente mais atrativo e prazeroso, ao mesmo tempo que leva os alunos a refletirem sobre diferenças culturais. Acreditamos que, ao promover essa abordagem, os alunos podem não apenas expandir seus conhecimentos culturais, mas também desenvolver habilidades importantes, como a empatia e a tolerância, que são essenciais nesse mundo tão diversificado. Assim, esperamos que esta proposta tenha enriquecido a experiência educacional dos alunos e contribuído para o desenvolvimento do seu pensamento crítico, incentivando a reflexão sobre si e sobre o outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4th ed. p. cm. Longman, 2000. Acesso em: 16 nov. 2023.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**: a practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg, 2002. Disponível em <https://rm.coe.int/16802fc1c3>. Acesso em: 29 out. 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2023.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Language learning in an immersion context: The points of view of the participants in the CAPES/FIPSE Program. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Ed.). **Intercultural and Interdisciplinary Studies**: Pursuits in Higher Education. Arka, 2010. p. 13-34.

GENC, B.; BADA, E. Culture in language learning and teaching. **The Reading Matrix**, v. 5, No. 1, April/2005. Disponível em: https://www.readingmatrix.com/articles/genc_bada/article.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

JUNIOR, M. A. de F.; PERUCELLI, T. Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Caderno de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p.111-133, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9712/7207>. Acesso em: 01 abr. 2024.

MONTEIRO, L. M. A interculturalidade nas aulas de língua inglesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v. 1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd_e/2016/2016_artigo_lem_ufpr_lucianemartinsmonteiro.pdf. Acesso em: 19 out. 2023.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

VELOSO, N. C.; BATISTA, G. A. Identidade e diferença: uma abordagem no contexto social. **Cadernos da Fucamp**, v.16, n.25, p.60-70, 2017. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/711/738>. Acesso em: 04 de mar.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA POR CRIANÇAS: O PROCESSO DA ESCRITA DE UM LIVRO LITERÁRIO INFANTIL

Wendy Kaori Usuki¹⁴

Andressa Brawerman-Albini¹⁵

INTRODUÇÃO

Muito se sabe e é pesquisado sobre o fato de atividades lúdicas tornarem o processo de aprendizagem mais prazeroso (Shin, 2014), alcançando, até mesmo, melhores resultados por meio do envolvimento emocional gerado na atividade. Da mesma forma, histórias possuem um grande teor motivacional ao captar a atenção de crianças e adultos para dentro de um mundo imaginário trazido por meio de palavras e imagens que, de certo modo, os ajudam a compreender melhor o mundo no qual vivem.

O trabalho com histórias, mais especificamente por meio da contação de histórias, é um dos diferentes métodos que podem ser utilizados para aquisição de língua inglesa por crianças, sendo uma forma lúdica de aprendizado capaz de destacar e trabalhar diversos aspectos da língua, como também da vida da criança. Desse modo, grande parte das pesquisas acadêmicas na área (Almeida, 2018; Galvão *et al.* 2020; Gomes, 2008) sugerem propostas pedagógicas e planos de aula que indicam como utilizar a contação de histórias na aquisição de língua estrangeira (LE). Entretanto, as histórias escolhidas para tais propostas são, em sua maioria, histórias famosas originalmente destinadas a crianças nativas de língua inglesa (LI), apresentando, portanto, um propósito inicial diferente ao que lhe foi atribuído nos planos de aula.

A partir dessas reflexões, surgiu a ideia, a qual é o foco deste trabalho, de desenvolver um livro de história infantil em inglês para crianças brasileiras que ajudasse na aquisição dessa língua. Assim, o livro desenvolvido denominado “*Bee my Treasure*” conta a história de uma abelha operária que, cansada de

¹⁴ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: wendy.usuki@gmail.com.

¹⁵ Professora doutora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

ser operária e estar sempre trabalhando, inicia uma jornada em busca de um tesouro no final do arco-íris após ouvir rumores de sua existência. Durante sua aventura, a abelha se depara com outros animais ao longo do caminho, no qual compartilham com ela o que cada um considera ser um tesouro em sua vida, para que, ao final, a abelha perceba que, na verdade, seu grande tesouro sempre foi sua família e amigos. Dessa maneira, a história trata da valorização e importância da família, podendo ser explorados, também, outros aspectos linguísticos, como o vocabulário de animais, por exemplo.

A história criada em inglês é acompanhada de ilustrações originais e de autoria própria¹⁶, que trabalham com o vocabulário de animais e com o tema de valorização da família, tendo como público-alvo crianças brasileiras entre sete e 11 anos, que estão aprendendo inglês. Assim, é feita a descrição do processo de criação do livro¹⁷, justificando escolhas realizadas em cada etapa da elaboração, como enredo, escolha de personagens e linguagem.

Neste trabalho, primeiramente é discutida a aquisição de língua inglesa como LE por crianças. Em seguida, é explorada a utilização de histórias, livros ilustrados e contação de histórias como ferramenta para aquisição de LE, como também o processo de escrita criativa. Após, é apresentada a metodologia utilizada para a elaboração do livro ilustrado infantil, com apresentação da faixa etária e dos procedimentos técnicos. Por fim, a análise do livro é realizada em três partes: personagens, enredo e linguagem.

AQUISIÇÃO DE LE POR CRIANÇAS

Ao analisar o processo de aquisição de uma LE por crianças, é possível notar aspectos similares aos presentes na aquisição de língua materna (LM), a qual ocorre de maneira muito intuitiva em que a criança é capaz de adquirir novos conhecimentos baseando-se naquilo que lhe foi apresentado e ensinado previamente. Para ilustrar, crianças são capazes de desvendar como certas palavras são ditas e escritas em LE apenas pelo conhecimento da produção de sons que possuem em LM (Ediger, 2014). Assim, podemos definir essa apropriação da LE como aquisição¹⁸, pois, segundo Krashen (1981), trata-se de

16 O livro foi criado pela autora Wendy Kaori Usuki (2022) como parte de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

17 Enfatiza-se que este capítulo traz o processo de criação do livro, justificando as escolhas realizadas. Devido a uma provável publicação do livro futuramente, a história não pode ser disponibilizada na íntegra neste capítulo.

18 No presente trabalho, faremos a distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem” segundo o conceito empregado por Krashen (1981), no qual aquisição é o desenvolvimento espontâneo e não consciente da segunda língua, obtido por meio de comunicações naturais. Por sua vez, aprendizagem é o desenvolvimento formal e consciente da língua, obtido por meio de correção de erros e explicitação de regras.

uma comunicação natural na qual não há preocupação com a forma, não é realizado um esforço consciente pelo falante e o foco está apenas em transmitir e compreender mensagens.

De acordo com Moon (2005), essa comunicação natural das crianças é realizada por meio de pistas físicas ou visuais para auxiliar na compreensão, como identificar o lugar no qual está ocorrendo uma ação e quais expressões faciais estão sendo usadas, além do uso de seu conhecimento de mundo. Moon (2005) afirma ainda que a prioridade na compreensão faz parte do instinto natural das crianças, que sempre procuram entender e desvendar o sentido daquilo que acontece ao seu redor.

Dessa forma, a aquisição seria realizada de modo mais natural e sem a necessidade de explicações de estruturas formais. Isso se dá pelo fato de que “crianças possuem uma capacidade incrível de absorver a língua por meio de brincadeiras e outras atividades que consideram divertidas. O quanto bons elas são em uma LE não depende se elas aprenderam as regras gramaticais ou não”¹⁹ (Scott; Ytreberg, 2013, p. 6).

Entretanto, é importante destacar que esse processo de aquisição ocorre de maneira singular em cada faixa etária, apresentando uma grande diferença no que as crianças são capazes ou não de realizar em cada período da vida. Crianças na fase pré-operacional (entre dois e sete anos), por exemplo, possuem um pensamento mais egocentrísta e não lógico, sendo incapazes de raciocinar propriamente. Por sua vez, crianças na fase operacional concreta (entre sete e 11 anos) possuem uma inteligência mais elevada, menos egocêntrica, que permite entender a perspectiva dos outros e são capazes de usar o raciocínio indutivo para compreender situações (Piaget, 1963 *apud* Shin, 2014).

Krashen (1981), porém, afirma que a aquisição de uma língua só acontecerá se a criança for exposta a uma quantidade de insumo (*input* - mostras da língua-alvo) um pouco maior do que o nível de conhecimento que ela já possui. Além disso, para maior eficiência, o insumo deverá ser de qualidade e compreensível com os conhecimentos linguísticos e de mundo que a criança já teria adquirido anteriormente, sendo, portanto, contextualizado.

Uma das características a serem notadas que difere o processo de aquisição da língua por crianças de jovens e adultos é o papel crucial que a relação entre o educador e a criança possui. Diferentemente de adultos, que possuem motivos específicos para aprender uma LE, crianças não veem propósito na aprendizagem, sendo sua principal motivação baseada somente no fato de gostar

¹⁹ *Children have an amazing ability to absorb language through play and other activities which they find enjoyable. How good they are in a foreign language does not depend on whether they have learnt the grammar rules or not* (Scott; Ytreberg, 2013, p. 6). As traduções deste capítulo foram feitas pelas autoras e as originais se encontram em nota de rodapé.

das atividades realizadas ou da pessoa que a leciona (Moon, 2005).

Entretanto, não é apenas por meio de um bom relacionamento com o professor que o processo de aquisição será bem-sucedido. Por conta de as crianças serem facilmente distraídas, além de serem bastante ativas e possuírem muita energia, para que haja grande envolvimento na aquisição, é necessário realizar atividades que captem o interesse, a imaginação e a curiosidade das crianças (Shin, 2014). Dessa forma, é fundamental o uso de diferentes recursos de ensino e atividades que permitam que esses jovens aprendizes construam significados e façam descobertas por si só, para poder obter sua atenção e tornar o processo de aquisição o mais natural possível.

HISTÓRIAS, LIVROS ILUSTRADOS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO FERRAMENTA PARA AQUISIÇÃO DE LE

As histórias estimulam a imaginação das crianças, permitindo o uso da criatividade. Além disso, a presença de esquemas narrativos remete uma certa familiaridade de como a história é formada e, assim, estimula os alunos a tentarem deduzir os próximos acontecimentos, instigando sua imaginação (González, 2010). De acordo com Negrete (2021), a ideia de esquemas ou quadros mentais, introduzida pelo psicólogo Bartlett, é construída a partir de experiências e conhecimentos prévios, que são influentes para determinar e moldar a memória de uma história. Os esquemas de histórias, por sua vez, consistem em conhecimentos abstratos, sem conteúdo, sobre a típica estrutura padrão de uma história: uma série de eventos ocasiona um problema que leva ao clímax, seguido de uma solução e um desfecho.

Uma das melhores formas de introduzir histórias a jovens aprendizes é por meio de um livro ilustrado, também conhecido como *picture book*, o qual é o foco deste trabalho. Geralmente direcionados a crianças, livros ilustrados combinam narrativas verbais e visuais em um livro. Anstey e Bull (2004, p. 329) classificam *picture books* como “livros no qual textos e ilustrações estão em concordância e trabalham de maneira interligada para produzir significados”²⁰. Diferentemente de livros específicos para a prática em inglês em que muitas vezes o foco passa a ser prioritariamente aprender frases e palavras, livros ilustrados oferecem a crianças uma experiência autêntica de apreciar uma história, rima ou informação em LE. Assim, crianças são motivadas a se tornar leitores ao passo que compartilham e começam a contar suas próprias versões das histórias (Enever; Schmid-Schönbein, 2006).

²⁰ [...] a *picture book* is a book in which the written text and the illustrative text are in concordance and work interdependently to produce meaning (Anstey; Bull, 2004, p. 329).

De acordo com Enever e Schmid-Schönbein (2006), durante uma contação de história realizada apenas oralmente, crianças necessitam “adivinhar” o significado de palavras dentre aquelas que já lhe foram apresentadas anteriormente. Esse processo de adivinhação é complexo e acaba desmotivando muitas crianças, que consideram difícil a busca pelos significados. Entretanto, as autoras afirmam que com a utilização de um livro ilustrado muitas das informações necessárias já estão presentes nas imagens. Dessa forma, com o auxílio das imagens, ao ler o texto escrito em voz alta, o professor tem a oportunidade de reforçar novos entendimentos em desenvolvimento e apresentar novo vocabulário sem a necessidade de utilizar a LM. Assim, os livros ilustrados apoiam o progresso gradual da criança que começa mais engajada visualmente com a história para se tornar verbalmente letrada em LE.

É muito presente também a constante repetição de termos e frases ao longo da história, que podem ser mais rapidamente assimilados pelos alunos ouvintes e, dessa forma, encorajam a participação dos alunos na própria leitura (González, 2010; Pratör, 2014). Segundo Sehan (2018), as crianças aprendem características linguísticas, como tempos verbais, adaptando e combinando as palavras e as suas referências, seguindo o enredo da história de forma imaginativa. Assim, a narração de histórias, somada à constante repetição, permitem que jovens aprendizes memorizem facilmente certas estruturas e compreendam *input* e ideias mais complexas de maneira contextualizada. Além disso, é possível observar não somente a forma e significado das palavras, mas também, exemplos de uso da língua em ação.

ESCRITA DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS

De acordo com Earnshaw (2014), é necessário levar em consideração a linguagem utilizada na escrita de acordo com a idade do público-alvo e o formato da obra, que, no caso das crianças, certamente será em um tom diferenciado dos adultos. O estilo de escrita para crianças deve apresentar palavras mais curtas e estruturas gramaticais mais simples, não sendo necessário saber todas as gírias e expressões usadas pelas crianças atualmente, apenas compreender o seu ponto de vista.

Segundo Melrose (2004), nostalgia, reflexão e retomada de memória são desenvolvimentos psicológicos, conceitos difíceis de serem compreendidos pelas crianças. Dessa forma, livros ilustrados infantis devem ser contados em tempos reais, no presente, pois é essa a visão de mundo que crianças possuem. Entretanto, ao escrever um livro infantil, é necessário instigar a imaginação da criança que ainda não consegue visualizar um futuro, apresentando possibilidades do que o futuro tem a oferecer.

Melrose aborda, ainda, como a escrita de um livro ilustrado infantil deve conter os mesmos elementos de uma história para adultos, com um personagem central e um enredo que apresenta começo, meio e fim. A diferença em uma história infantil, entretanto, é apresentar uma ideia coerente e completa em uma quantidade menor de palavras possível, sendo uma longa história contada de modo curto.

Os livros ilustrados para crianças (*picture books*) devem ser elaborados de modo que as ilustrações e o texto sejam compreendidos como uma união de sentidos. A escrita apresenta novas contribuições além do que já é reproduzido na imagem, tendo um caráter bem humorístico contendo vários diálogos. A história, por sua vez, é geralmente bem simples, ocorrendo em um único espaço e tempo com um grupo pequeno de personagens e apresentando poucas reviravoltas (Earnshaw, 2014).

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho se apresenta em dois principais tópicos: a faixa etária a qual é destinada o livro e os procedimentos técnicos utilizados para sua elaboração. Para a escolha da faixa etária, levou-se em consideração o fato de apesar da oferta de LE ser obrigatória somente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ano), muitas escolas no ensino particular oferecem ao menos um idioma em suas matrizes curriculares já no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (Rubbo, 2016). Assim, visando contemplar o período inicial de educação básica em LE no Brasil, a presente pesquisa tem como público-alvo crianças brasileiras de sete a 11 anos.

Nessa faixa etária, é possível observar que as crianças possuem visões de mundo mais formadas e maior domínio da LM em comparação aos alunos da Educação Infantil, tendo maior consciência do idioma e sendo capazes de perceber as principais regras de sintaxe em sua LM e de tomar decisões sobre seu próprio aprendizado (Scott; Ytreberg, 2013). Além disso, é nessa idade que as crianças começam a aprender e ter mais habilidades de leitura e escrita.

Nos procedimentos técnicos, foi necessário definir primeiramente a estrutura de um livro ilustrado infantil. A editora Penguin (2021) classifica um livro ilustrado infantil como um livro geralmente em torno de 32 páginas, com 500 a 1000 palavras, designado às crianças na pré-escola ou nos anos primários da escola. Entretanto, esse número de páginas comumente utilizado pelas editoras inclui dentro de sua contagem todos os aspectos presentes no livro, como folha de rosto, por exemplo. Segundo Melrose (2004), os livros ilustrados tipicamente possuem 32 páginas, incluindo páginas para folha de guarda e folha de rosto, restando 24 páginas para a história, podendo ser divididas em 12 páginas duplas ou até, no máximo, 30 páginas, com a possibilidade de também

serem 15 páginas duplas.

A contagem de palavras, entretanto, é algo que pode variar bastante. Os livros ilustrados infantis podem conter desde uma palavra por página até 1500 palavras no total, sendo a quantidade de palavras proporcional à faixa etária a qual o livro se destina. Livros destinados a crianças falantes nativas de língua inglesa contém uma quantidade de até 400 palavras para crianças menores de três anos e até, no máximo, 1500 ou 2000 palavras para crianças de quatro anos em diante (Melrose, 2004).

Tendo em vista as informações apresentadas, destinadas prioritariamente a livros para crianças falantes nativas de língua inglesa, o livro elaborado no presente trabalho possui um total de 30 páginas, em que 24 páginas são destinadas à história. Além disso, por ser um livro destinado a crianças brasileiras aprendizes de inglês como LE com o objetivo principal de ser usado com o auxílio da contação de histórias, optamos por manter a quantidade de palavras menor, em torno de 500 palavras.

As ilustrações do livro foram primeiramente feitas manualmente em papel *Canson* 200g, utilizando materiais comumente usados por crianças na criação de seus próprios desenhos, como tinta guache, lápis de cor e giz pastel. Após esse processo, as imagens foram digitalizadas e foi realizado um pequeno tratamento de imagem utilizando o *Photoshop*. Como a escrita do manuscrito da história foi feita a parte das ilustrações, foi utilizado o programa *Adobe InDesign* para realizar a diagramação final do livro.

PERSONAGENS

Para realizar a escolha da quantidade de personagens presentes na história, optamos por seguir a conhecida “regra de três”, na qual qualquer ideia, pensamento, evento, personagens ou frases são mais efetivas quando apresentadas três vezes (Angler, 2021). Outro princípio na qual se baseia a regra de três é a ideia que os humanos processam informações por meio do reconhecimento da formação de um padrão, sendo três o menor número para que isso aconteça. Por esse motivo, optamos pela aparição de três personagens secundários além da personagem principal. Aplicando-se a mesma regra para a repetição de eventos e frases presentes na história, ocorrendo sempre três vezes, faria com que as crianças assimilassem melhor o conteúdo que está sendo apresentado no livro.

Considerando que a aparição de cada personagem secundário é caracterizada por uma tentativa da personagem principal de alcançar o seu objetivo de encontrar o tesouro no final do arco-íris, a utilização da regra de três permite um melhor desenvolvimento à história. Apresentar três tentativas antes da resolução final faz com que a personagem principal demonstre mais

resiliência e exemplifica para o leitor como aquele personagem lida com o fracasso (Melrose, 2014). Assim, é possível observar mais profundidade na história do que algo facilmente alcançado com poucas tentativas, mas ainda limitando-se a uma pequena quantidade que não irá extenuar nem confundir o leitor. Alguns dos exemplos similares da utilização dos mesmos recursos podem ser vistos em “Os três porquinhos” e “Cachinhos dourados”.

Outra questão considerada após a quantidade de personagens presentes na trama foi a definição de quem/como seriam esses personagens. A escolha pela utilização de animais se deu pelo fato de o vocabulário e tema serem muito comuns às crianças logo no início do processo de aquisição, tanto em LM como em LE. Ademais, a utilização de animais permite com que qualquer criança possa se relacionar e identificar com a história, independentemente da sua raça, etnia e aparência.

Algo importante a se considerar ao trabalhar com o público infantil é a familiaridade. Mesmo ao apresentar algo novo para uma criança, é necessário que contenha um fator de familiaridade para que a criança possa reconhecer e demonstrar interesse. No caso da utilização de animais como personagens, foi atentado ao detalhe que os personagens tivessem um caráter antropomórfico para que as crianças pudessem reconhecer e projetar suas emoções na história que está sendo contada.

Por sua vez, a escolha do personagem principal foi feita a partir da ideia de um animal que estaria cansado da sua vida cotidiana, monótona e sempre com os mesmos afazeres. Assim, por ser um animal que vive em sociedade e apresenta tarefas e papéis bem definidos, escolhemos uma abelha operária como personagem principal. Após uma conversa com uma engenheira ambiental, surgiu ainda a ideia de utilizar uma espécie de abelha brasileira, por se tratar de uma história que possui crianças brasileiras como público-alvo e a espécie mais conhecida e representada nas mídias ser estrangeira e não presente no Brasil.

Dessa forma, optamos pela abelha sem ferrão *Melipona Scutellaris*, popularmente conhecida como Uruçu, a qual se encontra em ameaça de extinção. Sendo assim, a ilustração da abelha se difere um pouco da imagem mais comum somente preta e amarela, aproximando-se mais da aparência da Uruçu, com corpo marrom-amarelado e pelos amarelo-ruivos. Porém, para ter um destaque maior e diferenciado, visto que todas as abelhas operárias possuem a mesma aparência, o desenho da personagem principal apresenta asas de cor diferente (roxo) do restante das abelhas (azul). Ainda foi incorporada na história uma característica dessa espécie de abelha, em que o ninho tem sua abertura guardada por uma única operária (Figura 1).

Figura 1 – A abelha no livro “Bee My Treasure”

Fonte: Usuki (2022)

ENREDO

O enredo foi elaborado tendo em mente a ideia na qual era necessário apresentar uma história completa e coerente, mas contada com poucas palavras, contendo começo, meio e fim, além de se passar ao redor de um personagem principal. Era, ainda, importante considerar a complexidade que as crianças dessa faixa etária são capazes de entender, não fazendo uso de elementos como nostalgia ou volta no tempo e optando por manter a história no presente.

A ideia inicial era criar uma história similar àquelas em que a personagem principal passa por uma aventura com o intuito de conseguir o que deseja, contada, porém, de forma mais curta. Foi, então, desenvolvida a trama ao redor da definição de um objetivo a ser alcançado pela personagem: a busca pelo tesouro no final do arco-íris, o qual traria felicidade a ela, sendo essa a situação problema central presente durante toda a história.

Assim, o livro possui os mesmos elementos dos conhecidos esquemas narrativos de histórias em que uma série de eventos resulta em um problema, culminando no clímax, seguido pela solução e desfecho. Entretanto, o problema é apresentado logo no início juntamente com a série de eventos que precede o clímax e a solução. Portanto, apesar de ser uma história nunca vista anteriormente pelas crianças, ainda há um certo fator familiar no livro por seguir os mesmos padrões literários já vistos em outras histórias. A presença da referência ao conto de Esopo “A tartaruga e a lebre” no enredo também tem o intuito de trazer maior proximidade a uma nova história por meio da associação a outra já bastante conhecida.

A série de eventos que percorrem a história foi elaborada para ser sempre a repetição de um mesmo padrão: a personagem principal encontra um animal,

pergunta se ele sabe qual seria o tesouro no final do arco-íris, mas o animal desconhece tal informação e responde qual seria o tesouro dele em si. A repetição dessas situações que se tornam conhecidas ao leitor permite que seja possível antecipar os próximos acontecimentos, prendendo a atenção e deixando a leitura mais prazerosa. Coelho (1991), conforme citado por Tonelli (2008), explica essa apreciação pela repetição na literatura infantil pelo fato de que, ao conhecer o que vai acontecer na história, o leitor se torna mais seguro interiormente, como se ele pudesse dominar os acontecimentos da vida. Ainda, todas as respostas têm a ver com amigos e família, levando ao objetivo central da história.

LINGUAGEM

Assim como a repetição de eventos no enredo, é trabalhado também o mesmo recurso na linguagem. Ao passo que a situação das cenas na história se repete, a mesma pergunta é sempre usada: *“Dear dear, do you know what the treasure under the rainbow is?”* A constante repetição dessa frase faz com que essa estrutura gramatical e lexical seja mais rapidamente assimilada de uma maneira mais contextualizada, permitindo seu uso e entendimento sem necessitar de uma explicação gramatical. Além disso, o uso contínuo e o estímulo pela antecipação ou premeditação do que vai acontecer encorajam os alunos a participarem da leitura.

Entretanto, foi necessário se atentar ao uso da linguagem adequada à faixa etária, utilizando estruturas gramaticais mais simples. Considerando que o público-alvo são crianças entre sete e 11 anos, procuramos usar verbos no presente simples como também alguns verbos modais que são mais presentes no início da aquisição de língua inglesa. Dessa forma, não foi possível utilizar a famosa expressão comumente presente no início dos contos de fadas, o *“once upon a time...”*, mas há uma compreensão mais fácil não apenas da linguagem, como também da história por se passar toda no tempo presente.

A presença de diálogos no texto também permite que a leitura seja mais fluida e interativa, podendo envolver os alunos durante as falas dos personagens além da pergunta que é sempre feita pela personagem principal. Juntamente com as estruturas gramaticais mais simples, outra característica da linguagem literária infantil são frases curtas. É feita uma tentativa de tentar seguir esse aspecto em sua maior parte do texto na medida do possível. Porém, como muitas vezes não é possível transmitir a mesma ideia com um limite tão pequeno de palavras, para alcançar um efeito similar sem longos textos, é feito um espaçamento e quebra de frases por linhas com um menor número de palavras.

Uma das grandes preocupações ao elaborar o texto do livro foi com a utilização de rimas e a sonoridade das palavras. Com o propósito de ser usado

inicialmente com a contação de histórias, é importante que a linguagem utilizada seja rítmica e fluida para tornar a leitura um momento lúdico e atrativo, sendo alcançado por meio da repetição e rimas presentes no texto. Utilizando desses recursos, é possível que haja uma maior absorção do conteúdo do livro, pois como afirma Wright (2003), um sentimento de ritmo e rima quase sempre ajuda as pessoas a aprender e lembrar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi elaborado um livro ilustrado infantil em inglês com o intuito de auxiliar na aquisição de língua inglesa como LE por crianças brasileiras entre sete e 11 anos. Durante a preparação do livro, foi levado em consideração todo o processo de aquisição de LE infantil para que a obra final alcançasse seu objetivo, utilizando de recursos como repetição, estrutura gramatical simples, rimas, poucos personagens e tempo presente.

É importante realçar que é fundamental que sejam aplicadas atividades pedagógicas em conjunto com a leitura para uma melhor fixação, compreensão e absorção do conteúdo. Infelizmente, devido a restrições de tempo, não foi possível elaborar possíveis atividades e planos de aula que acompanhassem o livro. Esta é uma limitação deste trabalho, que pode auxiliar também como sugestão de trabalhos futuros.

Algumas das sugestões de implicações pedagógicas a serem aplicadas tanto por pais como por professores ao fazerem a leitura do livro para as crianças é a realização de atividades de pré, durante e pós-leitura. Como pré-leitura, seria interessante trabalhar um pouco do vocabulário de animais presente na história para a criança se familiarizar, incentivar adivinhações sobre o que acontecerá na história e, até mesmo, fazer uma compreensão somente dos desenhos antes de ler o texto. Como atividades durante a leitura, pode-se perguntar o entendimento da história e a análise dos animais, como também a previsão do que acontecerá na próxima página ou o que cada personagem vai responder. Pode-se, também, pedir para os alunos imitarem as falas dos personagens, imaginando vozes típicas de cada animal da história. Por fim, como atividades pós-leitura, é indicado explorar qual seria o tesouro de cada criança por meio de alguma atividade como desenho após a leitura. Pode-se, ainda, trabalhar outras histórias que os alunos lembrem e tenham enredo ou personagens semelhantes a esta.

Com a realização desta pesquisa, buscamos motivar mais crianças a aprender a língua inglesa por meio da literatura, capaz de trabalhar todo um universo imaginário lúdico que tanto nos fascina. Esperamos que, por meio deste trabalho, seja possível ajudar a expandir a literatura infantil em LE e que um dia este livro chegue a ser lido por várias crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. S. F. **Atividades de *storytelling* como apoio ao livro didático de Língua Inglesa para o 6º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/802>. Acesso em 17 abr. 2021.

ANGLER, M. W., The Rule of Three. **Journalistic Practice: Science Storytelling**. Springer, Wiesbaden. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-658-33857-2_4.

ANSTEY, M.; BULL, G. The Picture Book: modern and postmodern. In: HUNT, P. **International Companion Encyclopedia of Children's Literature**. S.L: Routledge, 2004.

EARNSHAW, S. **The Handbook of Creative Writing**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2014.

EDIGER, A. M. Teaching Second/Foreign Language Literacy to School-Age Learners. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014.

ENEVER, J.; SCHMID-SCHÖNBEIN, G. **Picture books and young learners of English**. Langenscheidt, 2006.

GALVÃO, A. S.; ASSIS, E.; LIMA, A. P. *Storytelling* nas aulas de inglês para crianças: sugestões para professores. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, v. 12, n. 2, p. 211-232, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://www.praxia.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11118>. Acesso em 16 abr. 2021.

GOMES, H. O. *Storytelling: Contando histórias, aprendendo inglês*. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1747-8.pdf>. Acesso em 03 abr. 2021.

GONZALEZ, N. I. P. Teaching English through Stories: A Meaningful and Fun Way for Children to Learn the Language. **Profile**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 95-106, Apr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 abr. 2021.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press Inc. University of Southern California, 1981.

MELROSE, A. **Write for children**. Londres: Taylor & Francis, 2004.

MOON, J. **Teaching English to Young Learners: The Challenges and the Benefits**. InEnglish, n.5, 2005.

NEGRETE, A. Remembering rhythm and rhyme: memorability of narratives for science communication. **Geoscience Communication**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 1-9, 18 jan. 2021. Copernicus GmbH. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5194/gc-4-1-2021>. Acesso em: 02 maio 2022.

PRÄTOR, M. A. S. **Storytelling as a Tool to Combine Second Language Learning and Internationalization of Learning**. University of Leipzig, Munique, 2014. Disponível em: <https://www.grin.com/document/429124>. Acesso em 30 abr. 2021.

PENGUIN. **How to write a children's picture book**. Disponível em: <https://www.penguin.co.uk/articles/company-article/how-to-write-a-children-s-picture-book>. Acesso em: 03 maio 2022.

RUBBO, G. F. de S. Línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental: histórico, perspectivas e práticas. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**, Curitiba, 2016.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. **Teaching English to Children**. 27. ed. Nova York: Longman, 2013.

SEHAN, Z. An investigation on the last year EFL university students' ideas on using story in teaching English to young learners. **Journal of Language and Linguistic Studies**, S.L., v. 1, n. 14, p. 125-138, fev. 2018. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/650360>. Acesso em: 02 maio 2022.

SHIN, J. K. Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Scientiarum. Language And Culture**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 19-27, 9 jul. 2008. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3074/307426639003.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

USUKI, W. K. **Contação de histórias e aquisição de inglês como língua estrangeira por crianças: A escrita de um livro literário infantil**. 2022. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras Inglês, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

WRIGHT, A. **Storytelling with Children**. 8. ed. Bristol: Oxford University Press, 2003.

VALORIZANDO O BRINCAR: COMO OPORTUNIZAR A AQUISIÇÃO DE L2 DENTRO DO ENSINO BILÍNGUE

Sthephanie A. A. Zilian²¹

INTRODUÇÃO

No processo de criação de identidades sociais e de procedimentos interpretativos capazes de proporcionar uma comunicação intercultural, o aprendizado de uma língua estrangeira é um fator indispensável, como aponta Jordão (2010). Para a autora, para além de aprender códigos e a estrutura de uma linguagem, aprender uma LE proporciona o acesso aos procedimentos interpretativos de outros sujeitos culturais. Em tempos contemporâneos, a língua inglesa (LI) foi elevada ao *status* de língua franca. Considerando sua utilização como língua internacional, de acordo com Becker (2013), ela se torna capaz de intermediar interações entre sociedades distintas – sejam falantes do círculo interno, externo ou em expansão de Kachru (1985 *apud* Becker, 2013) —, estabelecendo-se assim como a língua de contato nessa era da tecnologia. Logo, é possível observar a importância da aquisição de LI por meio dos mais diversos falantes como forma de conectar suas ideias no cenário vivido.

Ao analisar o panorama brasileiro, é notável e latente o crescimento da necessidade e importância perante a sociedade do ensino de LI em indivíduos cada vez mais jovens, atingindo crianças a partir de idade pré-escolar. Dentro dessa perspectiva de novo paradigma em construção na realidade brasileira, reflexões baseadas na prática pedagógica em sala de aula levam a questionamentos sobre como aplicar métodos e teorias estudados para maior oportunizar um ambiente propício à aquisição de segunda língua (L2).

Apesar de inúmeros estudos que versam sobre a aquisição de LI como primeira língua para crianças do círculo interno, quando analisamos a perspectiva de nossa realidade, deslumbramos uma área da Linguística Aplicada ainda pouco explorada e de solo incrivelmente fértil. Santos (2013 *apud* Da Cruz, 2019, p. 36) observa que em menos de duas décadas um “silêncio ensurdecedor”

²¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: saraugo@alunos.utfpr.edu.br.

marcava esse campo de estudos. Apenas nas contemporaneidades das últimas décadas, a criança tem sido estudada dentro de suas complexidades, com foco na formação integral do seu ser social.

Estudos conduzidos por Vygotsky (1993), posteriormente ampliados por diversos pesquisadores, comprovam a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Segundo essas pesquisas, o brincar permite a experimentação do mundo de modo pelo qual a criança se constrói socialmente no mundo. Com base nisso, o objetivo deste capítulo é apresentar uma breve revisão bibliográfica sobre o papel do brincar na sala de aula bilíngue e sobre como o corpo docente pode promover o brincar como ferramenta para aquisição de LI no ambiente escolar.

COMO A CRIANÇA ADQUIRE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Ensinar inglês como L2 é abrir portas para outros universos e suas construções de sentido, é proporcionar habilidades que permitirão ao sujeito inserir-se no mundo contemporâneo agindo com leitura crítica e mobilização de diversas ferramentas ao seu alcance. Vygotsky (1993), em sua Teoria Sociocultural, embasa-se na visão marxista de enxergar o mundo material através da construção do homem enquanto sujeito historicamente constituído e em constante transformação. De acordo com o teórico, o sujeito adquire conhecimento através da interação social com outros sujeitos culturais e históricos no meio em que está inserido. Logo, Vygotsky (1993) supera os conceitos teóricos anteriores que alinhavam a construção do conhecimento da humanidade com a maturação biológica do ser enquanto fator de extrema importância na definição das possibilidades a serem adquiridas.

Lantolf e Thorne (2007) exploram a teoria Sociocultural de Vygotsky, ao aplicarem a luz dos estudos de aquisição e aprendizagem de L2. Embasados nas concepções vygotsyanas, os autores argumentam que empreender no aprendizado de uma L2 é um processo inherentemente social. Logo, o *input* que determinado aprendiz recebe em seu contexto sócio-histórico é imprescindível para o seu desenvolvimento linguístico na língua-alvo. Através de interações com seu meio social, o indivíduo negocia significados com os demais, apropriando-se de maneira genuína da língua e engajando em diálogos autênticos e significativos.

Ao analisar a Zona Proximal de Desenvolvimento, os autores apresentam a pesquisa realizada por Aljaafreh e Lantolf (1994 *apud* Lantolf; Thorne, 2007), cuja análise buscou entender a relação entre *feedback* corretivo e aprendizagem no contexto aluno-professor em um curso de inglês como L2. Os resultados da pesquisa de Aljaafreh e Lantolf apontam que a instrução mediada pelo professor, agindo em cima da necessidade concreta do aluno, seguida de dicas sutis à correção explícita quando necessário, auxiliaram a internalização pelo aluno

dos conceitos abordados, transicionando da regulação mediada por outros para a autorregulação. Thorne e Lantolf (2007) concluem, então, que a frequência e a qualidade da mediação adaptada às necessidades do aluno são essenciais para o desempenho apropriado na língua-alvo.

Hirsch e Wiggins (2009), com base em Freeman e Freeman (2001), discorrem acerca dos estágios de aquisição de L2, sendo eles: fase silenciosa, produção precoce, produção de fala, fluência intermediária e desenvolvimento contínuo de linguagem. Em cada etapa, a criança apresenta comportamentos linguísticos distintos e o tempo em cada pode variar de acordo com características individuais dos alunos. É esperado que, segundo Weitzman e Greenberg (2002 *apud* Hirsch; Wiggins, 2009), uma criança possa demorar mais de cinco anos para ser capaz de pensar na língua-alvo e pelo menos dois anos para manter uma conversa. Logo, é possível compreender que durante a vida de alunos da Educação Infantil, suas professoras apenas os observarão dentro dos estágios iniciais da aquisição de L2.

Adaptado dos trabalhos de Krashen (1983), Freeman e Freeman (2002) e Tabors (2008) (*apud* Hirsch; Wiggins, 2009), os autores propõem características de cada fase da aquisição de L2 voltada para crianças. No estágio da fase silenciosa, espera-se que a criança produza pouca ou nenhuma sentença na LI, possivelmente se comunicando com gestos, ações e respostas *yes/no*. No estágio de produção precoce, a criança deverá responder com sentenças de uma ou duas palavras. No estágio de produção de fala, a criança passa a responder em sentenças maiores, com aumento significativo da produção contextualizada. No estágio da fluência intermediária, a criança passa a se engajar em conversas e produzir narrativas conectadas. Por fim, na etapa final do processo de aquisição, o desenvolvimento contínuo de linguagem, a criança refina suas habilidades de utilização do inglês escrito e falado, aproximando-se da linguagem de falantes de inglês como primeira língua.

O LUGAR DO ENSINO BILÍNGUE NO BRASIL

A educação bilíngue no contexto escolar não é novidade em nossa sociedade. Segundo Bola (2019 *apud* Silva F., Silva L., Silva M., 2021), é possível observar seu crescimento desde 1980. A conceituação de educação bilíngue exposta neste trabalho vai em consonância com Bolzan (2014 *apud* Silva F.; Silva L.; Silva M., 2021), a qual é caracterizada como aquela em que as línguas são meios de instrução para o ensino do currículo acadêmico, ou seja, cujo currículo será aplicado através da língua-alvo e não como aulas da língua. Bullio (2014 *apud* Cucolicchio, 2021) afirma que a educação bilíngue consiste em ensinar conteúdos regulares em duas línguas, sendo uma delas a língua nativa do

país e a outra a LE. Cucolicchio (2021) constata que a Educação Bilíngue no Brasil ainda tem um caráter predominantemente elitista. Cavalcanti (1999 *apud* Cucolicchio, 2021) denomina essas escolas como bilíngue de elite e Megale (2017 *apud* Cucolicchio, 2021) como escolas bilíngues brasileiras, visto o fato que, de acordo com os autores, as escolas de elite utilizam da LE como forma de prestígio social.

A popularização da educação bilíngue vem se expandindo de forma extensa ao redor dos colégios brasileiros, fazendo com que o Ministério da Educação lançasse mão de novas diretrizes, em 2020, através do Conselho Nacional da Educação, para maior controle sobre a caracterização do ensino bilíngue. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (2020) definem escolas de ensino bilíngue como: escolas com projeto bilíngue, com pelo menos três horas de aula por semana na língua-alvo; escolas bilíngues, que oferecem de 50% a 100% da carga horária na língua-alvo a depender da série escolar e escolas internacionais, que seguem tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como currículos internacionais diversos e que também oferecem carga horária superior na língua-alvo. Apesar das diversas caracterizações anunciadas nas diretrizes curriculares, neste capítulo focaremos nos eixos de maior exposição de *input* da língua aos alunos.

As profissionais capacitadas para atuar como professoras regentes nessa área nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil são graduadas em Letras ou Pedagogia. Como aponta Tonelli e Aquino (2017), os currículos das instituições de ensino superior de ambas as graduações não abordam de maneira ideal o foco de educação desse recorte escolar, cujos cursos não oferecem uma base teórica e prática adequada acerca dessa tipagem de fazer pedagógico. Resta, então, para as profissionais da educação buscarem por constante educação continuada a fim de aperfeiçoar e refletir sobre suas práticas. As novas diretrizes curriculares promulgadas pelo Conselho Nacional da Educação, em 2020, versam sobre a necessidade indispensável de realizar um curso de extensão como forma de capacitar profissionais para atuarem na área e de comprovação de nível B2 ou superior na língua-alvo, segundo o Quadro Comum Europeu. Para os demais anos e etapas escolares, o professor deverá ser graduado na área específica de ensino e capacitado linguisticamente para a instrução do conteúdo formativo.

OS TIPOS DE BRINCAR E SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Vygotsky (1993 *apud* Cristovão; Gamero, 2009), ao abordar o modelo de trabalho de crianças dentro da sociedade, leva em consideração a natureza de seu ser enquanto sujeito culturalmente construído através das interações do seu tempo sócio-histórico. Para o autor, as relações sociais estabelecidas são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo (Lima; Pimenta, 2004 *apud* Cristovão; Gamero, 2009), sendo o brincar a forma inerente pela qual a criança experiencie o mundo e uma preparação para sua vida adulta. A criança, enquanto ser social, age no mundo por meio de uma diversidade de ferramentas disponíveis em seu repertório, tendo necessidades e interesses específicos da faixa etária que devem ser privilegiados no seu processo de ensino-aprendizagem.

Miranda (2003 *apud* Cristovão; Gamero, 2009) também enfatiza a premissa da brincadeira enquanto modo de trabalho infantil. A brincadeira, para a autora, é essencial para a inserção do indivíduo na sociedade, cujas necessidades latentes são expressas por meio do jogo e da imaginação. Por intermédio do brinquedo e da brincadeira, a criança sobrepõe desejos não realizáveis de imediato e, em consonância com os conceitos vygotskyanos, experimenta o mundo que um dia virá a pertencer, se apropriando de regras e comportamentos modelados necessários para a vida em sociedade. Para Tonelli (2005), a atividade lúdica satisfaz a necessidade intrínseca da criança de fantasia e do mundo inventado. Logo, para a autora, o brincar é um meio pelo qual a criança é permitida a se apropriar de conceitos e conhecimentos e, no contexto de aquisição de segunda língua, manipula a linguagem de forma significativa e contextualizada.

Whitebread (2012) evidencia a importância dos estudos sobre o brincar de Vygotsky ao apontar que duas de suas contribuições, a aquisição de linguagem e a autorregulação, são intimamente ligadas (Vallaton; Ayoub, 2011 *apud* Whitebread, 2012) e juntas se tornam a mais poderosa predição sobre o desenvolvimento acadêmico da criança e seu bem estar emocional. O autor categoriza os tipos de brincadeiras em cinco grandes campos, sendo eles: Brincadeiras físicas, brincadeiras com objetos, brincadeiras simbólicas, brincadeiras de faz de conta e brincadeiras com regras. Segundo o autor, cada brincadeira apresenta significativa melhora cognitiva e/ou motora e age em cima de áreas específicas de aprendizado que visam encaminhar a criança a ter sua própria percepção do mundo ao seu redor, dos outros e de si próprio. A seguir, são apresentados as cinco categorias de brincadeiras:

A categoria *Physical play* inclui atividades como exercícios ativos, brincar de luta e suas variantes e atividades de coordenação motora fina. De acordo com Whitebread (2012), as evidências sugerem que essa categoria está relacionada ao

desenvolvimento corporal, da coordenação motora fina das mãos e dedos, das habilidades de concentração e da perseverança.

A categoria *Play with objects* é associada ao desenvolvimento exploratório do mundo físico e dos objetos achados nele. Ela está intimamente ligada ao desenvolvimento de habilidades de pensamento, raciocínio e resolução de problemas.

A categoria *Symbolic play* é relacionada às atividades que lançam mão dos inúmeros sistemas simbólicos dos seres humanos, como a linguagem oral, a leitura, a escrita, os números, as mídias visuais e a música, entre outros. O autor discorre sobre como essa categoria auxilia o desenvolvimento de habilidades técnicas para as crianças se expressarem e refletirem sobre a própria experiência, ideias e emoções.

A categoria *Socio-dramatic play* se relaciona com estudos realizados por Vygotsky, em que através da imitação de situações vivenciadas em contextos reais por crianças, elas interpretam personagens e experimentam o papel que um dia poderão exercer em suas vidas adultas, sendo associada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e acadêmicas.

A categoria *Games with rules* inclui jogos como esconde-esconde, jogos de perseguição, algumas variações de jogos com bola, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, jogos eletrônicos e de computador e uma gama de jogos esportivos. Além de auxiliar as crianças a entenderem sobre regras, a principal contribuição de desenvolvimento dessa categoria é derivada de sua natureza social: ao brincar com seus pares e adultos, as crianças aprendem uma variedade de habilidades sociais ligadas a compartilhar, revezar e entender as perspectivas de outros, entre outras.

Moyle (2015) enfatiza que o brincar é:

o jeito natural de permitir o desenvolvimento de uma variedade de conceitos, habilidades, dispositivos e conhecimento de mundo, de outras pessoas e suas próprias capacidades e valores, que seriam difíceis de serem adquiridos por crianças de outra maneira por conta da sua falta de experiências de vida (Moyle, 2015, p. 17).

Ainda, a autora afirma que a brincadeira e suas características podem proporcionar um ambiente agradável, de intenso aprendizado. Como grande defensora do brincar como caminho pelo qual a criança aprende, Moyle (2015) elenca uma série de ganhos que o brincar pode proporcionar. Os benefícios vão da autorregulação e funcionamento do sistema executivo à promoção de desenvolvimento de linguagem e compreensão, letramento e criatividade e resolução de problemas (Golinkoff, 2013 *apud* Moyle, 2015).

A BNCC (Brasil, 2016) reforça a importância da interação com o outro quando afirma que as práticas sociais são aprendidas pelas crianças por meio

de sua participação ativa na sociedade em que estão inseridas. Através dessas práticas e interações, a criança é capaz de compreender o mundo ao seu redor e se construir culturalmente por meio do brincar. O brincar, então, permite que a criança fantasie o mundo ao seu redor através da imitação e imaginação, “possibilitando aproximação ou distanciamento de sua própria realidade, dependendo das suas intenções pessoais neste brincar” (Brasil, 2016, p. 29). Ainda segundo a BNCC, o brincar e as interações possibilitam à criança se construir criticamente diante do mundo, a partir de diferentes visões sobre este, sendo “fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar” (Brasil, 2016, p. 55). O brincar enquanto modo de trabalho da criança se estabelece como ferramenta indispensável para sua inserção no mundo sócio-cultural, levando em consideração as especificidades de seu tempo histórico, sendo essa ferramenta imprescindível para a construção de seu sujeito crítico e autônomo. Para além da perspectiva em vir-a-ser (Vygostky, 1993), o brincar proporciona à criança o respeito às suas especificidades e características inatas à faixa etária, cuja compreensão do mundo se dá por meio da experimentação, exploração e imaginação do que a cerca, mediante a interação com outros sujeitos históricos.

O BRINCAR BILÍNGUE COMO OPORTUNIDADE DE AQUISIÇÃO DE L2

Partindo do princípio exposto por Vygotsky (1993) de que crianças necessitam um modo singelo e único de abordagem em seu processo de ensino-aprendizagem que respeite as especificidades de sua faixa etária, utilizaremos o arcabouço teórico fundamentado por Shin (2014) em como lecionar e conduzir uma sala de aula de língua inglesa para crianças (LIC) como L2. A autora aponta que os alunos da Educação Infantil não compreendem a importância do ambiente escolar e ensino, logo, para que o ensino seja atraente, ele precisa ser engajado com atividades que sejam significativas e divertidas, de maneira que o aluno não se perceba dentro de um processo sistematizado de aprendizado. Ou seja, o professor de LIC necessita mobilizar uma série de técnicas que envolvam os diferentes tipos de brincar inseridos dentro do conteúdo curricular, como músicas e atividades de movimento e lançando mão de maneiras diversas de tornar o *input* comprehensível, como gestos, demonstração e uso de objetos para auxiliar, entre outras. Ao discursar sobre as abordagens mais apropriadas para o ensino de LIC, Shin (*op. cit.*) explica que devem ser voltadas para uma visão holística dos alunos de forma a considerá-los como sujeitos complexos e agentes no mundo material, necessitando estar à frente do seu processo de ensino-aprendizagem como figuras centrais. O professor deve aproveitar das

características inerentes as crianças entre 3 e 7 anos, como a espontaneidade e a curiosidade, como ignição para alimentar seus interesses e imaginação frente a atividades que sejam sociais, ativas, com propósito e relevantes.

Tendo em vista as características inerentes de crianças citadas acima, Shin (2014) elenca uma série de práticas pertinentes que auxiliam em seu desenvolvimento. O uso de materiais visuais coloridos e chamativos, como fotos, *flashcards*, posters entre outros, e atividades engajantes, como cantar, conversar, desenhar entre outras, como formas de reter a atenção dos alunos. Ao afirmar que crianças são cinestésicas e necessitam de movimento corporal, a autora cita o método *Total Physical Response* (TPR) como um grande aliado para este fim. O TPR, segundo Asher (1996 *apud* Shin, 2014), conecta a linguagem ao movimento. Em outras palavras, por meio desse método, a criança pode vivenciar ações expressas pela linguagem. As unidades temáticas são uma sugestão dada por Shin (2014), cuja função é a criação de uma série de planos de aulas que usem de pano de fundo o mesmo tópico ou assunto, que auxiliem na ampliação dos conhecimentos e que permitam que o aluno foque por mais tempo no conteúdo e na comunicação sobre o mesmo. É necessário pontuar que as temáticas devem ser escolhidas a partir de premissas que visem contemplar as necessidades e interesses do mundo imaginário infantil, buscando envolver-se em seus mundos e dar ferramentas para conhecer o mundo ao seu redor. Ao observar os aspectos linguísticos específicos da sala de aula bilíngue, Shin (*op. cit.*) relata que, através de movimentos, músicas, atividades brincantes e objetos engajantes, o aluno se conecta com a língua-alvo de maneira não estruturada.

Inserida dentro do contexto aqui abordado, Tonelli (2005) busca caracterizar, utilizando conceitos vygotskyanos, o gênero histórias infantis como meio de instrumento de ensino de LIC. A autora reforça que a motivação se dá pela convicção de que o gênero depende da linguagem e contempla a necessidade infantil de imaginação e fantasia. Para ela, o contato com as histórias infantis fornece a necessidade de materialização da criança com algo real, sendo esse gênero profundamente real dentro de seu mundo de imaginação. Diante da materialidade da linguagem, os alunos podem construir conceitos e significados das palavras. Ainda, segundo Wright (1995 *apud* Tonelli, 2005), através da contação de histórias as crianças encontram o significado das palavras na LE, sendo assim recompensadas com a habilidade de compreendê-la, esforçando-se para desenvolver conceitos na nova língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar enquanto modo de trabalho da criança se estabelece como ferramenta indispensável para sua inserção no mundo sociocultural, levando em consideração as especificidades de seu tempo histórico, sendo essa ferramenta imprescindível para a construção de seu sujeito crítico e autônomo. Santos (2011 *apud* Silva S., 2021), ao discorrer sobre o papel da escola nesse processo, ressalta que o ambiente escolar inspirado no brincar não necessariamente realiza todas as atividades através de jogos e brincadeiras, enfatizando como o brincar influencia não só na organização do espaço mas também no modo da filosofia do fazer pedagógico — seja ele na seleção de materiais ou na visão que se tem de ser humano.

Para além da perspectiva em vir-a-ser, o brincar proporciona à criança o respeito às suas especificidades e características inatas à faixa etária, cuja compreensão do mundo se dá por meio da experimentação, exploração e imaginação do que a cerca, mediante a interação com outros sujeitos históricos. Embasado em autores que teorizaram acerca não apenas do brincar, mas do brincar como oportunidade de aquisição de LI, notamos que o brincar bilíngue proporciona aos alunos o ambiente necessário de aprendizagem, que com filtros afetivos baixos, estimula-os em suas capacidades a fim de expandir seus conhecimentos linguísticos e vivenciar o mundo globalizado através de trocas e interações significativas e genuínas. Ao destacar o uso de metodologias que engajam as crianças de forma ativa e prazerosa, como o uso de histórias infantis e o método TPR, este estudo enfatiza a necessidade de abordar o ensino de forma holística, respeitando as especificidades das crianças e utilizando o brincar como ferramenta central para promover a aquisição de L2 de maneira eficaz e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. *The Modern Language Journal*, [S.L.], v. 78, n. 4, p. 465-483, dez. 1994.

AQUINO, A. L.; TONELLI, J. R. A. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. *REVELLI*, v. 9 n. 4., Dezembro/2017, p. 58-76.

BECKER, M. R. **Inteligibilidade da Língua Inglesa sob o paradigma de Língua Franca: Percepção de discursos de falantes de diferentes L1s por brasileiros.** 2013. 256 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2016. 2a versão. 651 p.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

CUCOLICCHIO, I. P. E. **Aquisição do inglês por uma criança em uma escola bilíngue**: Contexto e formas de alteridade. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021.

DA CRUZ, S. L. **Formação integral e Ensino-Aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas sob um paradigma complexo**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Processo nº 23001.000898/2019-20, de 9 de julho de 2020. Brasília: MEC, 2020.

HIRSCH, E. D.; WIGGINS, A. K. (Ed.). **Core Knowledge**: preschool sequence and teacher handbook. Charlottesville: Core Knowledge Foundation, 2009.

JORDÃO, C. M. Discurso e Identidade em língua estrangeira: Crusoé e sexta-feira na sociedade em rede. In: ANDRELINO, P. J.; SANTOS, H. R. (Org.). **Linguagens em Interação II**: Leitura e ensino de línguas. Maringá: Clichetec, 2010. p. 105-125.

KRASHEN, S. D. **The Natural Approach**: Language acquisition in the classroom. 1. ed. San Francisco: Pergamon, 1983.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural Theory and Second Language Learning. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Ed.). **Theories in Second Language Acquisition**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-224.

MORAL-PEREIRA, J. C. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil**: Considerações sobre formação e prática docente. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOYLES, J. (Ed.). **The Excellence of Play**. Berkshire: Open University Press, 2015.

SILVA, G. K. S. Ludopedagogia: contribuições na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S.L.], v. 7, n. 5, p. 645-656, 31 maio 2021.

SILVA, J. F.; SILVA, K. L.; SILVA, P. M. O ensino bilíngue: Algumas reflexões. In: BRAHIM, A. C. S. de M. (Org.). **Temas contemporâneos e locais em Linguística Aplicada**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 175-199.

SHIN, J. K. Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Ed.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle, 2014. p. 550-567.

TONELLI, J. R. A. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moirá, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WHITEBREAD, D. **The importance of play**. Bélgica: Toy Industries of Europe, 2012.

ANIMAÇÕES EM INGLÊS DO YOUTUBE: A PERCEPÇÃO DE FAMILIARES/TUTORES SOBRE A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO POR CRIANÇAS DE DOIS A CINCO ANOS

Cinthia Suzana Masiero²²

Jessica Oleiniczak²³

Leonardo Jaime Wong²⁴

Andressa Brawerman-Albini²⁵

INTRODUÇÃO

Aquisição de linguagem é um processo intrínseco ao ser humano, ocorrendo de maneira inconsciente através da exposição constante a uma língua e seus insumos. Esse processo, conforme descrito por Gargallo (2010), é espontâneo e sem a necessidade de atenção explícita às formas linguísticas. Ademais, quando essa aquisição se dá em um contexto prazeroso e significativo, como aponta Zimmerman (1997), a eficácia do aprendizado é potencializada, destacando-se a importância de parâmetros mais livres da língua, como o vocabulário.

Atualmente, as tecnologias digitais desempenham um papel significativo no ensino e na aquisição de línguas, especialmente entre as crianças. Nesse cenário, as animações em inglês do *YouTube* representam uma ferramenta que alia entretenimento e aprendizado, influenciando o processo de aquisição de vocabulário em uma segunda língua (L2), como por exemplo o inglês, em crianças de dois a cinco anos.

A presente pesquisa é motivada pela necessidade de compreender como a exposição digital a animações no *YouTube* influencia a aquisição de uma L2 em

22 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: cinthiam@alunos.utfpr.edu.br.

23 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: jessicaoleiniczak@alunos.utfpr.edu.br.

24 Graduado no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: wong@alunos.utfpr.edu.br.

25 Professora doutora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

crianças em fase de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Esta investigação é crucial para entender como esse processo de aquisição ocorre e mitigar possíveis efeitos negativos, garantindo que as crianças se beneficiem de maneira positiva do uso dessa plataforma como ferramenta de aprendizado e entretenimento. Sendo assim, este capítulo busca apresentar a pesquisa realizada com o objetivo de analisar a percepção de familiares e tutores sobre o impacto das animações em inglês do *YouTube* no processo de aquisição de vocabulário em língua inglesa por crianças de dois a cinco anos. Considerando a relevância do meio digital e da ludicidade presente nos vídeos infantis, busca-se compreender a eficácia desses recursos no processo de aquisição, destacando uma perspectiva pouco explorada: a visão dos familiares e tutores.

Este capítulo está estruturado da maneira que se segue. Inicialmente, será apresentado o embasamento teórico que sustenta a pesquisa, abordando conceitos fundamentais sobre a aquisição de linguagem, o papel do lúdico e da tecnologia nesse processo, bem como a importância da influência familiar. Em seguida, será detalhada a metodologia utilizada para conduzir a pesquisa, destacando sua natureza quanti-qualitativa e os procedimentos adotados para a coleta e análise de dados. Posteriormente, os resultados obtidos serão apresentados e suas implicações discutidas para a compreensão do impacto das animações em inglês do *YouTube* na aquisição de vocabulário por crianças. Por fim, serão tecidas considerações finais que sintetizam os principais achados da pesquisa e apontam possíveis contribuições para futuras investigações na área.

AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO E LUDICIDADE DIGITAL

Krashen (1981) comprehende o processo de aquisição como um processo inconsciente, que ocorre por meio do contato significativo com a língua-alvo e em que não há existência da correção de erros e/ou apresentação de regras explícitas. Por outro lado, segundo o mesmo autor, o processo de aprendizagem constitui justamente uma formalização do ensino da língua-alvo, apresentando um objetivo consciente, bem como estruturas e normatizações da língua. Desta maneira, o que ocorreria com as crianças dentre a faixa etária de dois a cinco anos, proposta para esta pesquisa, seria um fenômeno de aquisição de língua estrangeira.

A efetividade dessa aquisição, no entanto, estaria conectada com o interesse da criança no material com o qual ela tem contato. Para que ocorra um contato significativo, é importante para as crianças o envolvimento com o lúdico e o seu mundo infantil. Como aponta Corsino (2003), “a brincadeira fornece ampla estrutura para mudanças das necessidades e da consciência, pois nela as crianças ressignificam o que vivem e sentem”. O lúdico para a criança é, portanto, um meio de conexão com o exterior e com sua própria consciência.

Atualmente, o lúdico pode ser visualizado também em contato com a tecnologia, criando conexões por diferentes formatos, como jogos, vídeos, filmes e *websites*. As animações do *YouTube* seriam, portanto, uma conexão tecnológica com a ludicidade, a qual propomos investigar aqui sua efetividade. Para Heinkel (2000, p.67), “[...] brincar não significa simplesmente divertir-se, isso porque é a maneira mais completa com que a criança se comunica consigo mesma e com o mundo, produzindo conhecimento”. Sendo assim, as animações teriam nesse panorama também um potencial de despertar na criança a vontade de entender e participar, comunicar-se com esse ambiente que ela percebe, relacionando e absorvendo assuntos de maneira natural e prazerosa, o que seria intrínseco ao assistir e brincar por ela realizado.

Embora seja uma visão otimista quanto ao contato desse público infantil com os formatos digitais, principalmente as animações, é necessário estar atento aos possíveis riscos de um contato exagerado com as telas. O contato exacerbado e sem supervisão dessas mídias, especialmente durante a primeira infância, pode gerar alterações no neurodesenvolvimento da criança, aumentando os riscos de desenvolvimento de doenças como obesidade infantil e podendo gerar um atraso no desenvolver da fala e de suas habilidades motoras finas, como pontuam Costa e Santos (2023). Nesse sentido, a Organização Mundial de Saúde alertou, em 2019, que antes dos dois anos de idade o contato com telas não é recomendado e, dos dois aos cinco anos de idade, o tempo de exposição às telas não deve ser maior do que uma hora por dia. É necessário, nessa fase do desenvolvimento da criança, atividades de um brincar ativo, que não pode ser substituído por aparelhos tecnológicos.

Se utilizado considerando, então, um tempo condizente à idade da criança para a exposição a telas e uma supervisão e filtro do material de mídia por um adulto, o uso das tecnologias digitais pode representar novas possibilidades, como um aumento da capacidade de memorização (Francisco; Silva, 2015), podendo auxiliar na aquisição de conhecimentos, como de uma L2, por meio de vivências agradáveis ao universo infantil. Visualizando essa potencialidade e o aumento do contato com tais mídias por estudantes, a utilização de instrumentos tecnológicos mostra-se atualmente como ferramenta educacional e de apoio à aprendizagem e construções em salas de aula. Cândido e Ribeiro (2021) salientam que, especialmente no período pós-pandêmico, a utilização de ferramentas tecnológicas tem crescido no cotidiano escolar.

Indo além do ambiente escolar, interessa-nos especialmente a relação familiar no processo de aprendizado da criança, já que este é um elemento fundamental na vida da criança e que a acompanha durante todo o seu processo de desenvolvimento. Para Sprinthall e Collins (1994, p. 296), “a família determina

as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorrem a maior parte das aprendizagens iniciais que efetuamos". Tendo isto como ponto de partida, a percepção dos familiares/tutores mostra-se como um elemento de grande importância no processo de análise da aquisição de L2 por crianças pequenas. Um dos meios possíveis de se visualizar tal percepção, e o qual focalizamos nesta pesquisa, seria através da produção de vocabulário, afinal, como aponta Figueiredo (2004), é por meio do léxico que se dá a interiorização progressiva da língua e suas funções comunicativas.

METODOLOGIA

Em uma primeira instância, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou a criação de um questionário (Apêndice A) por meio da ferramenta Google Forms, que foi enviado para familiares/tutores de crianças com idade entre dois e cinco anos. Esse questionário consistia em 14 perguntas, das quais sete eram abertas e sete eram fechadas. Foram delimitadas três perguntas para a identificação do perfil do participante (familiar/tutor), seis perguntas para o reconhecimento do perfil da criança-alvo e seu contato com as animações em inglês no *YouTube* e cinco perguntas buscando visualizar a percepção do participante em relação à aquisição de vocabulário em língua inglesa pela criança-alvo.

O envio do formulário possibilitou o retorno de respostas de 16 familiares/tutores, que tiveram seus perfis identificados a partir do primeiro bloco de perguntas. Na primeira pergunta, relacionada à idade dos respondentes da pesquisa, foi apresentada uma variação de idade entre 19 e 49 anos. Retomando a segunda e a terceira pergunta, a qual era respectiva ao parentesco com a criança, os dados obtidos mostraram que oito das respondentes eram as mães, duas eram babás, duas eram irmãs, uma era tia, uma era cunhada e apenas dois respondentes foram do gênero masculino, os quais eram um pai e um irmão das crianças em questão.

Já a partir do segundo bloco de perguntas, relacionado ao perfil das crianças, foi possível verificar que as idades variaram entre dois e cinco anos, sendo a idade média de três anos. Ainda, das 16 crianças relatadas, nove não possuíam contato com a língua inglesa no âmbito escolar, enquanto sete possuíam. Uma possibilidade para um número maior de crianças que ainda não tiveram o contato com a língua inglesa na escola pode ser dada justamente pela idade delas, pois ainda não estão no período de alfabetização. A próxima seção descreve os resultados do questionário e traz uma breve discussão sobre eles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sexta pergunta questionava com qual frequência a criança assistia animações no *YouTube* em inglês. Das 16 crianças relatadas, 12 delas tinham contato pelo menos duas a três vezes por semana com esse tipo de animação. Em contrapartida, apenas duas quase nunca tinham contato. Dessa forma, é possível observar que não só a tecnologia, como também a ludicidade digital acaba por estar presente no cotidiano das crianças cada vez mais precocemente.

Na questão seguinte, a sétima, foi indagado em quais momentos a criança assistia tais animações e havia a possibilidade de marcar mais de uma opção. As respostas mostraram que a grande maioria (12 crianças) assistia essas animações em momentos de distração, ou seja, de modo recreativo. Outros momentos em que as respostas também foram significativas foi antes de dormir e enquanto fazem alguma refeição, ambas com cinco respostas cada uma. Esses dados podem evidenciar que o ato de assistir vídeos de animação em inglês no *YouTube* possui mais a finalidade de lazer do que propriamente a aquisição da língua inglesa, afinal são crianças em idade pré-escolar ou que acabaram de ingressar na escola.

A oitava pergunta também possibilitou a escolha de mais de um item. Nela foram perguntados quais os tipos de animação a criança assistia. A categoria que mais apareceu foi música (13 crianças), seguido de educação (11 crianças). No que se refere à relação da criança com animações em inglês, os participantes responderam em uma escala de um a cinco, sendo “um” equivalente a indiferente e “cinco” equivalente a muito interessada, o quanto interessada a criança parecia estar nas animações. Dos 16 participantes, 11 responderam que o interesse era de pelo menos “três”; com isso, pode ser percebido que a maioria das crianças possuía pelo menos um pequeno interesse naquele tipo de conteúdo.

O terceiro e último bloco de perguntas buscava visualizar a percepção do participante em relação à aquisição de vocabulário em língua inglesa pela criança-alvo. A primeira pergunta desta seção, equivalente à nona do questionário, era relativa à possibilidade de a criança entender o significado do que é falado nas animações. Doze familiares/tutores acreditam que a criança entenda o significado do que ouve enquanto quatro não acreditam.

A próxima questão era sobre a percepção do uso de alguma palavra e/ou expressão da língua inglesa que a criança tenha aprendido com as animações. As respostas afirmativas e seus exemplos podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 - Palavras e/ou expressões em inglês aprendidas com as animações

Cores, membros da família, animais
A música “ <i>head, shoulders, knees and toes...</i> ”
<i>Dog</i>
Geralmente cores e “ <i>yes/yeah</i> ” “ <i>no</i> ”
Cores
Canta músicas dos desenhos que gosta de assistir, ela repete cumprimentos como <i>hi, how are you, I love this, come here</i> , comandos básicos.
Aprendeu as cores e os números. Também sabe o nome de alguns animais e pequenas frases como “ <i>My name is...</i> ”
As cores, os animais
As cores, os números, os nomes de alguns animais e “canta” algumas musiquinhas dos desenhos (algumas expressões)
As cores

Fonte: Os Autores (2025)

A próxima questão era sobre a crença do familiar/tutor sobre o entendimento de significado por parte da criança da fala que ela produzia. Sete respondentes afirmaram que acreditavam haver entendimento e os outros participantes disseram que não.

Ainda, foi perguntado se a criança produzia as palavras e/ou expressões do Quadro 1 como palavras soltas ou em contextos específicos. A maioria dos participantes respondeu que a produção acontecia na hora de brincar e, em algumas respostas, foram apontados contextos específicos, os quais podem ser visualizados no Quadro 2.

Quadro 2 - Contextos em que as palavras e/ou expressões são produzidas

Brincando com as bonecas, cantando comigo ao brincar ou ao tomar banho e mamar, no elevador, na aula de inglês da escola, voltando pra casa. Ela sabe o que está dizendo.
Ela costuma conversar com a gente e mostrar as palavras que sabe. Ela nos chama e começa a dizer “olha, eu aprendi que azul é <i>blue</i> em inglês. Na escola também descobri que cachorro é <i>dog</i> ”, e assim vai.
Brincando e em algumas conversas normais
Por exemplo, enquanto brinca ela fala “olha isso é <i>yellow</i> ” e aponta para o brinquedo que é amarelo.

Fonte: Os Autores (2025)

Por fim, na última pergunta, os familiares/tutores tiveram que responder se acreditavam na contribuição das animações em inglês do *YouTube* para a

aprendizagem²⁶ da língua inglesa e justificar sua resposta. Nessa questão, todos responderam positivamente. No Quadro 3, estão alguns exemplos de respostas.

Quadro 3 - Como as animações contribuem para a aprendizagem da língua inglesa

Atraem a atenção e ilustram
Se acostuma com a língua
As crianças aprendem muito com o exemplo e esses vídeos influenciam muito no aprendizado.
Por conta da associação que é feita através de estímulos visuais e auditivos.
É uma atividade que ao mesmo tempo que interage com a diversão, eles aprendem.
Acredito que ela comprehende melhor o uso da expressão em situação, ou seja, em contexto, de forma lúdica, associado às personagens que ela gosta de imitar.
Ajuda a memorizar
Os desenhos são muito didáticos porque mostram a ação ou determinada palavra e seu significado. A minha nora gosta de uma música sobre os animais a qual mostra o bichinho e a palavra em inglês, daí ela fica repetindo.
Quando é visível pra criança é mais fácil dela memorizar brincando e se divertindo.
Ela gosta dessas animações, elas também geralmente são bastante convidativas visualmente, o que atrai a atenção dela, e as músicas são bastante repetitivas, acaba decorando.

Fonte: Os Autores (2025)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos dados coletados no questionário, a partir das percepções dos responsáveis pelas crianças, foi possível inferir que a exposição às animações parece contribuir para a aquisição do vocabulário em língua inglesa a partir do contato do público-alvo da pesquisa, crianças de dois a cinco anos, com as animações em inglês do *YouTube*. Esse uso de vocabulário se deu a partir das palavras existentes nas próprias animações, visualizadas na repetição de termos pelas crianças. No entanto, percebemos a interferência de certas variáveis nesse processo, como a introdução do inglês em ambiente escolar, pontuado por sete dos participantes, que pode influenciar a aquisição e a variedade/quantidade de vocabulário da criança em Língua Inglesa. De certa forma, essas crianças receberam um *input* maior comparado às outras crianças, o que pode influenciar nos resultados. Outra variável possível seria o incentivo que essas crianças recebem dentro do seu convívio para a reprodução de palavras em Língua Inglesa, que não consideramos na análise de nossos dados.

²⁶ Apesar de estarmos de acordo com a hipótese de Krashen (1981) sobre a diferença entre aprendizagem e aquisição, nesta pergunta optamos por utilizar a palavra aprendizagem para facilitar o entendimento dos respondentes.

Visualizamos que, em maioria, o vocabulário percebido pelos familiares/tutores como adquirido era relacionado a cores, nomes de animais, cumprimentos e pequenas expressões. Nossas hipóteses sobre esse conjunto léxico são as seguintes: 1) tal conjunto poderia se referir às noções que tais crianças já possuíam na sua língua materna e reconhecem como semelhantes na língua estrangeira; 2) podem representar uma preferência interna pela sonoridade de tais palavras e/ou canções; 3) podem resultar da quantidade de repetições em que eles aparecem nas animações assistidas e/ou da frequência de contato com uma mesma animação; 4) a relação afetiva da criança com os elementos visuais que representam a produção dessas palavras, como por exemplo a presença de um personagem favorito, afetaram sua memorização ou ainda 5) a criança em questão já teve contato com esse vocabulário em outro ambiente, como o ambiente escolar, e reconhece na mídia essa presença.

Essa produção de vocabulário foi mais expressivamente notada por familiares/tutores em situações de brincadeiras, com a criança casualmente cantando e conversando com interferências de palavras em língua inglesa. Podemos supor que para a criança o contato com uma segunda língua dentro de um ambiente lúdico poderia gerar uma interiorização desses elementos, partindo do ponto de que para a criança a língua surge nesse contexto como um elemento de interação com o ambiente e consigo mesma.

Outro elemento constatado pelos participantes foi a representação do lúdico nas animações. Diversos participantes apontaram de forma positiva a atratividade, os elementos visuais e a repetição presentes nos vídeos da plataforma *YouTube* como sendo relevantes para as crianças. Aqui, é possível perceber que eles são elementos que também facilitariam a aquisição de uma segunda língua. A correlação entre o lúdico e atrativo e a interação com uma segunda língua se tornam possíveis através dessa percepção. A partir dos dados coletados, podemos concluir que para os familiares/tutores o contato com as animações traz uma contribuição positiva no processo de aquisição de língua inglesa como segunda língua.

Por fim, é esperado que esta pesquisa possa contribuir para futuros desdobramentos na área relacionada à aquisição de linguagem em crianças, por meio da ludicidade ou do tecnológico, como as animações e vídeos pontuados aqui. Assim, tem-se a possibilidade de contribuir também para o aprendizado de línguas estrangeiras a partir de uma melhor compreensão da aquisição de uma segunda língua por crianças.

REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, E. A.; RIBEIRO, C. S. de J. As TICs, uma emergência para o fazer pedagógico em tempos de pandemia. **Revista Alembra**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 102-116, 2021. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br:443/periodicos/index.php/alembra/article/view/1104>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CORSINO, P. **Infância, Linguagem e letramento:** Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC - Rio, Tese de Doutorado, 2003.

COSTA, G. P. da; SANTOS, A. F. dos. **Tempo excessivo de tela e tecnologia na primeira infância:** impactos no desenvolvimento infantil. 37f. Artigo (Graduação em Enfermagem) – Centro Universitário Fametro, Fortaleza, 2023.

FIGUEIREDO, O. **Ensino das Línguas Estrangeiras:** Estratégias Políticas e Educativas. “O Português abre portas: a quem? E como?”. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004.

FRANCISCO, D. J.; SILVA, A. P. L. da. Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **Holos**, [S.L.], v. 6, p. 277-296. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), 2015. <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2015.2702>.

GARGALLO, I. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera.** 3 ed. Madrid: Arco Libros, 2010.

HEINKEL, D. **O brincar e a Aprendizagem na Infância.** Ijuí: Unijuí, 2000.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** California: University Of Southern California, 1981.

SPRINGTHALL, N; COLLINS, A. **Psicologia do adolescente, uma abordagem desenvolvimentista.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **To grow up healthy, children need to sit less and play more.** 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news-item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ZIMMERMAN, C. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Eds.). **Second language vocabulary acquisition.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 5-19, 1997.

APÊNDICE - PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS TUTORES

	Perguntas	Possibilidades de respostas
1.	Quantos anos você tem?	Resposta aberta
2.	Qual seu gênero?	Resposta aberta
3.	Qual seu parentesco com a criança?	Resposta aberta
4.	Qual a idade da criança?	Resposta aberta
5.	A criança possui contato com a língua inglesa no âmbito escolar?	Opções de resposta: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6.	Com qual frequência a criança assiste animações no YouTube em inglês?	Opções de resposta: <input type="checkbox"/> Diariamente <input type="checkbox"/> De 2 a 3 vezes na semana <input type="checkbox"/> De 4 a 5 vezes na semana
7.	Em quais momentos ela assiste essas animações? (É possível marcar mais de uma opção)	Opções de resposta: <input type="checkbox"/> Antes de dormir <input type="checkbox"/> Enquanto faz alguma refeição <input type="checkbox"/> Em espaços públicos (e.g. restaurantes) <input type="checkbox"/> No carro <input type="checkbox"/> Para distração <input type="checkbox"/> Outros - possibilidade de resposta aberta
8.	Quais tipos de animações ela assiste? (É possível marcar mais de uma opção)	Opções de resposta: <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Educativas <input type="checkbox"/> Contação de história <input type="checkbox"/> Outros - possibilidade de resposta aberta
9.	Em uma escala de 1 a 5, sendo 1 = indiferente e 5 = muito interessada, qual a relação da criança com animações em inglês?	Escala de 1 a 5, considerando 1 como indiferente e 5 como muito interessada
10.	Você acredita que ela entenda o significado do que ouve nas animações?	Opções de resposta: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
11.	Você percebeu o uso de alguma palavra e/ou expressão da língua inglesa que a criança aprendeu com as animações? Se sim, lembra de algum exemplo?	Resposta aberta
12.	Você acredita que ela entenda o significado do que produz?	Opções de resposta: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

13.	A criança produz palavras soltas ou em contextos específicos? Se for em um contexto específico, qual? (e.g. brincando, cantando, situações cotidianas)	Resposta aberta
14.	Você acredita que as animações contribuem para a aprendizagem da língua inglesa? Por quê?	Resposta aberta

ONCE UPON A TIME ...

**DESAFIOS E CONTEXTOS QUE
ENVOLVEM A CRIANÇA**



*O desenho na página anterior retrata uma criança da Associação Sonhar em cima do planeta Terra segurando uma bandeira dos Estados Unidos. Apesar de atualmente estarmos na era do inglês como língua franca, percebe-se o quanto o domínio dos Estados Unidos ainda é forte para muitos aprendizes de inglês. Entretanto, a figura da menina em cima do planeta pode representar a consciência do quanto esse idioma se espalhou.

PERCEPÇÕES E EMOÇÕES DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL SOBRE A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Andressa Brawerman-Albini²⁷

Brunna Nicóli Vicente Couto²⁸

Matheus Vinicius Stadnick²⁹

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês para crianças tem se tornado cada vez mais comum no Brasil. Entretanto, como o ensino da língua só é obrigatório nas escolas a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ele tem sido ofertado para crianças majoritariamente em ambientes particulares, como centros de idiomas e escolas privadas, principalmente bilíngues ou internacionais. Isso faz com que grande parte das crianças brasileiras não tenha acesso à língua inglesa (LI) até atingirem o sexto ano do ensino regular, gerando um aumento nas desigualdades sociais. Apesar da importância do ensino de LI, Santos (2017) destaca que, mesmo com o aumento da globalização, aprender outro idioma não é acessível para todos no Brasil. Ainda que no dia a dia os alunos tenham contato com termos em inglês, muitas vezes eles não percebem motivos para fazer o uso prático da LI, com a crença de que sua classe social impossibilita que o aprendizado da língua aconteça (Santos, 2014 *apud* Lenharo, 2016).

Levando esses fatos em consideração, este trabalho descreve uma pesquisa realizada em uma associação que oferece oficinas em contraturno escolar para crianças em vulnerabilidade social. As crianças foram divididas em duas turmas de acordo com a faixa etária: a primeira de seis a oito anos e a segunda de nove a 11 anos. As oficinas de língua inglesa foram ofertadas semanalmente desde 2023. No primeiro encontro, foi realizada uma pesquisa para verificar

²⁷ Professora doutora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

²⁸ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: brunnanicoli@alunos.utfpr.edu.br.

²⁹ Acadêmico de Psicologia na Universidade Positivo e ex-acadêmico de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: matheus.stadnick@gmail.com.

as percepções e as emoções que as crianças possuíam sobre a aprendizagem de LI. Para isso, elas realizaram três atividades: (1) Responderam à pergunta “Que palavra vem à sua cabeça ao pensar em ‘língua inglesa’?”; (2) Fizeram um desenho sobre o que pensam sobre a LI e (3) Entre vários emojis relacionados a emoções, escolheram qual/quais elas mais sentiam quando se imaginavam em uma aula de inglês.

As próximas seções descrevem o trabalho realizado. Começamos com um levantamento teórico sobre emoções e identidade e sobre vulnerabilidade social e aprendizagem. Apresentamos, então, a metodologia e os resultados da pesquisa realizada e encerramos com nossas considerações finais.

EMOÇÕES E IDENTIDADE

O estudo das emoções, tanto na educação como na própria psicologia, foi por muito tempo negligenciado e apenas na década de 60 começaram estudos nesta área envolvendo emoções (Dias; Cruz; Fonseca, 2014). A psicologia, tendo seu berço no primeiro laboratório de Wundt em 1879 (Araújo, 2009), ficou quase um século sem pensar em como as emoções afetam o ser humano, tendo em vista que desde a antiguidade grega elas eram consideradas incômodas à racionalidade. Aos poucos, esse campo de estudos saiu de uma matriz fenomenológica de Husserl (Husserl, 2013) para se aproximar da visão de Max Scheler, trazendo sentimentos, valores e emoções à compreensão da realidade humana (Ramos, 2017).

Emoção se tornou, então, um termo com diferentes definições e inúmeras características. Para Solomon (2004 *apud* Barcelos, 2013), as emoções são formadas por diversos aspectos, como comportamentais, fisiológicos, fenomenológicos, cognitivos e sociais. O autor descreve que cada um desses aspectos tem um foco específico e se manifesta de maneira singular. Enquanto expressões verbais e não verbais são de competência comportamental, as partes neurológica e hormonal estão vinculadas ao fisiológico. As sensações físicas e as maneiras de ver e descrever objetos estão voltadas à fenomenologia e as percepções, pensamentos e reflexões acerca disso são cognitivas.

Na educação, a necessidade de utilizar esses estudos vem com a busca do entendimento de aspectos que possam alterar o ensino-aprendizagem (Tassoni; Leite, 2011). Vygotsky, um dos precursores da psicologia histórico-cultural, argumenta que “a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional” (Vygotsky, 2001, p.16), proporcionando para a Educação uma base para entender que a interação social pode complexar as emoções. Por muito tempo, explicações mecanicistas das emoções prevaleceram, colocando

a aprendizagem como algo mecânico, baseado apenas em estímulo e resposta, desafiando a existência do organismo e consciência (Figueiredo, 2002). Com isso, Vygotsky, ainda que utilizando e sendo influenciado pela matriz mecanicista, trouxe uma visão histórico-cultural para suas análises.

Vygotsky (1991) apresenta a ideia de que não apenas emoções podem influenciar no processo de aprendizagem, mas também o material e a bagagem cultural que o estudante carrega. Os processos de conhecimento de si mesmo se iniciam em nível social e depois partem ao individual, saindo do interpsíquico para o intrapsíquico. A identidade de qualquer ser humano é formada dessa forma, inicialmente por aspectos sociais exteriores, como “por exemplo, antes de nascer, o nascituro já é representado com o filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente, com o ‘filho’, membro de uma determinada família” (Ciampa, 2007, p. 65). Porém, essa identidade prévia não é o suficiente para acompanhar um indivíduo, assim o levando a incorporar seu social em sua própria identidade.

Enquanto cada indivíduo busca formar sua identidade com o tempo, crianças e adolescentes ainda estão formando sua própria, o que faz com que o aspecto interpsíquico prevaleça. Assim, cada posição, seja ela como filho, estudante ou qualquer outra, irá determinar a existência do indivíduo naquele dado momento. Porém, como o ser humano convive em diversos ambientes, essa(s) identidade(s) transforma(m)-se em algo múltiplo (Ciampa, 2007). Sobre o conceito de identidade, o autor considera algo metamórfico, que passa por constantes mudanças ocasionadas por razões sociais e da vida do indivíduo e seu local de vivência. Para ele,

[...] identidade é identidade de pensar e ser [...]. O conteúdo que surgirá dessa metamorfose deve subordinar-se ao interesse da razão e decorrer da interpretação que façamos do que merece ser vivido. Isso é busca de significado, é invenção de sentido. É autoprodução do homem. É vida (Ciampa, 1993, p. 242).

Identidade e emoções são conceitos interligados, que fazem trocas e constroem um ao outro de forma simultânea. Enquanto a identidade é vista como algo ligado às comunidades e à sociedade em que se o indivíduo se insere (Barcelos, 2013), as emoções iniciam como primárias e evoluem para superiores não apenas por fatores biológicos, mas também pelas interações sociais (Tassoni; Leite, 2011).

Para Dörnyei (2006), ensinar não é apenas um ato racional, mas também social, influenciando a forma como os estudantes aprendem e utilizam o conhecimento (Richards, 2020). Após a introdução da psicologia positiva na Linguística Aplicada, o amplo espectro das emoções começou a ter maior

entendimento. Emoções no aspecto de ensino de línguas estrangeiras são discutidas como um fator afetivo e tiveram pouca atenção nos primeiros trabalhos da Linguística Aplicada, consideradas difícil de serem estudadas (Richards, 2020).

O uso das emoções de forma ativa em sala de aula não significa apenas entender as emoções dos estudantes, mas também entender as suas próprias emoções como professor. Richards (2020) identifica um conceito que pode ser chamado de competência emocional, que se refere a como o professor entende e utiliza as emoções, suas e de seus alunos, para manter uma sala de aula controlada. Nesse ambiente, existem diversas emoções a serem expostas, cada uma influenciada por fatores externos e internos a cada indivíduo. Certas demonstrações, como raiva, tédio ou ansiedade, são exemplos de emoções que não são comumente bem recebidas em um ambiente de ensino-aprendizagem. O autor argumenta que, quando o professor tem a habilidade de utilizar as emoções de forma pedagógica, os alunos se sentem mais relaxados em sala e encorajados a participar.

De acordo com Arnold (2009 *apud* Richards, 2020), um ambiente afetivamente positivo pode ajudar o cérebro de cada estudante a aprender melhor e ter menos “emoções ruins”. Como as emoções, tanto ruins como boas, podem causar diferentes reações em diferentes indivíduos, elas se tornam grandes forças motivadoras para o aprendizado. Uma sala de aula que possua esse ambiente controlado resulta em melhores conquistas para os alunos. Para o aprendizado de inglês, é de extrema importância trabalhar com essas questões. O medo de se expor ou de passar vergonha e o desinteresse com o material e, até mesmo, com o professor podem causar grandes quedas na qualidade do aprendizado. Por mais que poucas pesquisas tenham sido conduzidas sobre esse aspecto, é nítida a importância dessas relações afetivas-emocionais na sala de aula (Richards, 2020). Elas se tornam ainda mais relevantes quando lidamos com crianças, principalmente em contexto de vulnerabilidade social, foco da próxima seção.

VULNERABILIDADE SOCIAL E APRENDIZAGEM

Prati, Couto e Koller (2009, p.405) explicam que “famílias vulneráveis são aquelas nas quais os indivíduos que a compõem apresentam déficits em seus recursos pessoais”. As autoras ainda citam casos de doença, violência e envolvimento com drogas como exemplos de situações que caracterizam vulnerabilidade social, além de explicarem que qualquer situação que coloque em risco ou dificulte que essas pessoas se desenvolvam de forma saudável se encaixa nesse contexto. Gomes (2018) descreve a vulnerabilidade social como um problema que possui várias dimensões, desviando o foco exclusivo do fator financeiro.

A vulnerabilidade social pode estar relacionada a baixas condições financeiras, porém essa não é a única definição, pois ela diz respeito à dificuldade de alteração do contexto em que determinadas pessoas ou grupos se encontram (Prati; Couto; Koller, 2009). Diversos aspectos podem ser considerados para que um indivíduo se encontre vulnerável socialmente. Além das baixas condições financeiras, dentro da mesma pesquisa citada, a vulnerabilidade social é apontada como a sobrevivência em situações precárias, em que o acesso a recursos educacionais, culturais, sanitários e de saúde são escassos (Prati; Couto; Koller, 2009). Entretanto, na pesquisa de Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019), condições familiares, financeiras e emocionais estão entre as mais relatadas pelos participantes. Lenharo (2016) argumenta que indivíduos que moram em regiões carentes e vivem expostos a questões de risco, como o crime e o tráfico de drogas, para mencionar algumas, são consideradas pessoas vulneráveis socialmente.

Crisóstomo e Alves (2013) afirmam que a falta de condições financeiras e de incentivo resulta em dificuldades que levam a um baixo rendimento escolar, limitando as oportunidades e excluindo esse grupo de pessoas. Além disso, torna-se escassa a possibilidade de acompanhar o rendimento dos filhos no âmbito educacional, já que muitas vezes os pais não são escolarizados ou não têm condições financeiras para contribuir com o rendimento escolar dessas crianças (Gomes, 2018). Sendo assim, a situação econômica dos alunos em vulnerabilidade social dificulta a sua realidade dentro do ambiente educacional. Além disso, outros fatores que possivelmente têm relação com essa situação também têm influência negativa no processo de aprendizagem desses estudantes.

No que diz respeito a aprendizes em vulnerabilidade social, existem diversas questões para se levar em consideração no ensino de LI. Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019) investigaram as situações das famílias de crianças e adolescentes em vulnerabilidade social que frequentam uma instituição que oferece atividades extracurriculares para crianças e adolescentes. Na fase qualitativa da pesquisa, foram entrevistadas 12 pessoas, incluindo alunos, familiares, docentes e uma coordenadora pedagógica. Algumas das questões mencionadas pelos pais foram relacionadas às dificuldades financeiras, desemprego, condições emocionais e/ou psicológicas, violência e fragilidades na estrutura familiar, como a ausência dos pais devido a diversas situações como encarceramento ou jornada de trabalho extensa. As autoras ressaltam que a baixa renda, por exemplo, impacta diretamente em diferentes setores da vida, como moradia, locomoção e lazer. Isso inclui também a esfera educacional, pois o acesso a elementos básicos como vestimentas, sapatos e materiais escolares é dificultado. Dessa forma, tais situações vivenciadas por aprendizes vulneráveis socialmente refletem no contexto de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1989 *apud* Carara, 2016), crianças desenvolvidas em ambientes desestruturados, que vivem em uma realidade violenta e não têm

incentivo dos pais, têm o seu desempenho afetado, pois carregam influências negativas do meio em que estão inseridas. Em sua experiência, vivida dentro de uma instituição localizada em uma cidade periférica de Porto Alegre, Longaray (2009) relata que, apesar das aulas de inglês serem atraentes devido ao uso de músicas, o momento mais esperado pelas crianças era a hora da merenda. Ela ainda afirma que a maioria dos estudantes frequentava a escola em razão do alimento disponibilizado. Esses mesmos alunos não enxergavam o aprendizado de LI como algo significativo. A partir desse relato, somos convidados a refletir sobre a dificuldade de um aluno em sentir vontade de aprender quando está passando fome, por exemplo, além de outras adversidades as quais pessoas vulneráveis socialmente precisam lidar. Souza, Panúncio-Pinto e Fiorati (2019) afirmam que acontecimentos consequentes de situações precárias influenciam negativamente questões físicas, emocionais, cognitivas e ocupacionais, interferindo no bem-estar de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Assim, nessas circunstâncias, é necessário que o professor redobre a atenção e compreenda que alunos que vivem nesse contexto de vulnerabilidade estão suscetíveis a apresentar dificuldades emocionais e de desempenho.

METODOLOGIA

A pesquisa que relatamos aqui foi realizada na Associação Sonhar, uma associação para crianças em vulnerabilidade social, localizada em Curitiba, que atende crianças de cinco a 11 anos. As atividades acontecem em contraturno escolar, sendo que a oficina de inglês ocorre uma vez por semana desde 2023. Os participantes da pesquisa foram 10 crianças de cinco a sete anos (turma 1) e 15 participantes de oito a 11 anos (turma 2).

Para a realização da pesquisa, propomos às crianças uma atividade com três tarefas. A primeira consistiu em escrever ou dizer a primeira palavra que vinha em sua mente ao pensar em “língua inglesa” ou “aprender língua inglesa”. Já na segunda parte, os alunos fizeram um desenho a partir do que eles pensavam sobre a língua. Por fim, as crianças compartilharam qual emoção sentiam ao aprender inglês a partir da escolha de figuras de emojis com diferentes emoções.

A atividade foi aplicada duas vezes. A primeira aplicação aconteceu no primeiro dia de aula, no início do semestre de 2023/1, ao primeiro contato das crianças com o idioma. A segunda aplicação ocorreu no último dia de aula do semestre. O objetivo da repetição da pesquisa era verificar se, após um semestre de aula, haveria mudança na percepção ou emoções dos alunos. Após as aplicações, checamos os resultados individualmente e também comparamos o que foi registrado em cada coleta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dividiremos a discussão dos resultados em duas partes: análise da percepção dos alunos a partir das tarefas 1 e 2 e análise das emoções a partir da tarefa 3. O Quadro 1 retrata as palavras mais mencionadas pelos alunos menores (cinco a oito anos) na primeira atividade e está dividido entre a primeira e a segunda aplicação.

Quadro 1 - Palavras mais mencionadas pelos alunos menores

Palavras (1 ^a aplicação)	Número de respostas (1 ^a aplicação)	Palavras (2 ^a aplicação)	Número de respostas (2 ^a aplicação)
teacher ou professora	5	especial	3
legal	1	legal	2
feliz	1	brincar	2
palavras em inglês	1	fofo	1
brincadeira	1	happy	1
nenhuma palavra	1	love	1

Fonte: Os Autores (2025)

Na primeira coleta, a palavra que mais apareceu foi “professora”, mostrando o quanto a figura do professor é importante para essas crianças. As outras palavras apareceram apenas uma vez, sendo adjetivos como “legal” e “feliz” ou o substantivo “brincadeira”, sugerindo que pensar em aprender língua inglesa remete a palavras positivas para esses alunos. Um aluno mencionou palavras em inglês, lembrando do vocabulário da língua e uma aluna não soube responder. Já na segunda coleta, após um semestre de aulas, a palavra “professora” não apareceu mais e foi substituída por adjetivos positivos, como “especial”, novamente “legal” e “fofo”. A palavra “brincadeira” continuou presente a partir de “brincar” e apareceram duas palavras positivas em inglês (“happy” e “love”). Pudemos perceber o quanto eles relacionam o aprendizado com brincadeiras e afeto. É importante usar o lado criativo, brincalhão e imaginativo das crianças a favor da aprendizagem. Atividades que trazem o sentimento de sucesso e realização são muito importantes para qualquer aluno de LE. Nesse caso, o uso de atividades divertidas, feitas em grupo e com motivação positiva são os principais pontos para tal resultado (Richards, 2020). Nessa segunda coleta, nenhum aluno ficou sem responder e também não mencionaram vocabulário aleatório, como na primeira. Observamos que em um semestre de aula eles foram capazes de formar percepções mais robustas sobre o aprendizado da língua e todas foram positivas.

As mesmas tarefas foram aplicadas aos alunos mais velhos (oito a 11 anos) e estão retratadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Palavras mais mencionadas pelos alunos maiores

Palavras (1 ^a aplicação)	Número de respostas (1 ^a aplicação)	Palavras (2 ^a aplicação)	Número de respostas (2 ^a aplicação)
palavras em inglês	5	legal	6
teacher ou professora	4	felicidade, alegre ou <i>happy</i>	6
felicidade ou pessoas felizes	4	mundo	1
arte	1	difícil	1
sereia	1	sensacional	1

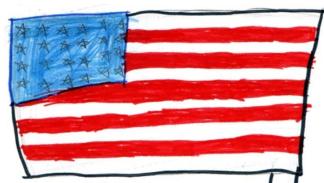
Fonte: Os Autores (2025)

Na primeira coleta, os participantes mencionaram mais palavras aleatórias em inglês, como “*hello, good morning*”, “*love*”, “*hi*” ou “*tea, please*”. Também apareceram palavras remetendo à cultura norte-americana, como “arte” ou “sereia”, talvez pelo tipo de filmes e vídeos assistidos. A palavra “professora” também foi bastante utilizada, como na tarefa dos alunos menores. Nos surpreendeu a menção a “pessoas felizes” ou “felicidade”, podendo demonstrar uma percepção implícita de que falar inglês leva à felicidade ou de que pessoas norte-americanas são felizes, talvez algo retratado nos filmes. Os adjetivos “alegre” ou “*happy*” e a palavra “felicidade” permaneceram na segunda aplicação, mas agora não foi mais possível determinar se seriam aplicados a outras pessoas ou a eles mesmos. Os adjetivos “legal” e “sensacional” também apareceram, remetendo novamente a palavras positivas, bem como o substantivo “mundo”, sugerindo o alcance do aprendizado de inglês. Pela primeira vez, foi mencionada uma palavra negativa (“difícil”), relatando uma possível dificuldade no aprendizado da língua.

Nos resultados referentes à turma 2 (alunos mais velhos, de oito a 11 anos), o que mais nos chamou a atenção foi a quantidade de desenhos que retratam outras culturas ou países, em sua maioria os Estados Unidos. A Figura 1 mostra um desenho que retrata a comida e a tecnologia norte-americana de acordo com a visão de um aluno e na Figura 2 temos o exemplo da bandeira desenhada por uma aluna.

Figura 1 - Comida e tecnologia norte-americana

Fonte: Os autores (2025)

Figura 2 - Bandeira estadunidense

Fonte: Os autores (2025)

Para uma análise mais completa, o Quadro 3 retrata o resultado somando as palavras mencionadas em ambas as fases.

Quadro 3 - Palavras mais mencionadas em ambas as fases

Palavras/ideias mais frequentes	Respostas da Turma 1 - alunos menores	Respostas da Turma 2 - alunos maiores	Total
<i>teacher</i> ou <i>professora</i>	5	4	9
legal	3	6	9
pessoas felizes, felicidade, alegre ou <i>happy</i>	2	10	12

Fonte: Os Autores (2025)

As palavras “*teacher*” ou “*professora*” apareceram nove vezes, somando os resultados das duas turmas. Podemos concluir que as duas faixas etárias atrelam o aprendizado ao professor. Dessa maneira, destacamos a importância dos professores refletirem sobre o seu papel em sala de aula. Os adjetivos que mais apareceram foram “legal” e “feliz”, remetendo ao lado bom e positivo de se aprender a língua inglesa, segundo esses alunos. Essas emoções positivas foram enfatizadas na terceira atividade, em que os alunos tiveram que apontar emoções que sentiam ao aprender inglês, como demonstram os Quadros 4 e 5³⁰.

Quadro 4 - Emoções mais mencionadas pelos alunos menores

1 ^a aplicação	Número de respostas (1 ^a aplicação)	2 ^a aplicação	Número de respostas (2 ^a aplicação)
amor	6	amor	1
feliz	4	feliz	9
legal	1		

Fonte: Os autores (2025)

Quadro 5 - Emoções mais mencionadas pelos alunos maiores

1 ^a aplicação	Número de respostas (1 ^a aplicação)	2 ^a aplicação	Número de respostas (2 ^a aplicação)
amor	6	amor	1
feliz	3	feliz	8
assustada	2	legal	6

Fonte: Os autores (2025)

30 Percebe-se uma variedade no número de respostas, pois alguns alunos marcaram mais de uma emoção e outros não marcaram.

Percebe-se que, no caso dos alunos menores, só apareceram emoções positivas e as dominantes foram “feliz” (13 vezes) e “amor” (sete vezes). Essas mesmas emoções também foram as mais presentes na lista dos alunos maiores, com “feliz” sendo mencionada 11 vezes e “amor” sete vezes. Uma diferença percebida é que duas alunas da turma dos maiores mencionaram uma emoção negativa na primeira aplicação (“assustada” - duas vezes). Isso pode ter acontecido por serem crianças mais velhas, que possuem uma distinção melhor de suas emoções. Entretanto, isso não se repetiu na segunda coleta, o que parece demonstrar uma mudança de emoções após as aulas do semestre.

Ao seguir um conceito de sala de aula positiva, mantendo o ambiente aberto aos alunos para que possam expressar seus sentimentos, muitos desses alunos se sentiram seguros para demonstrar seus desejos. Tal forma de conduzir as aulas tirou dos alunos a visão do professor autoritário, deixando-o mais como um facilitador de suas aprendizagens (Richards, 2020). De acordo com Richards (2020), é importante que o ambiente prevaleça emocionalmente positivo e isso foi observado desde o início de nossa prática. Muitos, já de início, demonstraram emoções positivas, o que foi de grande importância para que as aulas seguissem de forma fluida.

É relevante que seja vista a ideia estabelecida por Vygotsky (1989 *apud* Carara, 2016) de que indivíduos que se desenvolveram em ambientes desestruturados podem apresentar uma dificuldade no aprendizado devido a essas condições ambientais. Dessa forma, chama muita atenção a grande predominância de palavras e emoções positivas relacionadas à aprendizagem de LI.

Carara (2016) também reflete sobre a importância da escola como instrumento socializador dessas crianças. Por mais que o projeto não se enquadre como uma escola, ainda cumpre esse papel de forma exímia. Apesar de ser algo tão distante da realidade dessas crianças em vulnerabilidade social, os alunos que participaram desta pesquisa e que fazem parte desse projeto parecem estar constantemente motivados e abertos a novos conhecimentos, o que facilita a aprendizagem e a posição do professor em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos dados coletados, podemos concluir que os alunos veem o inglês como algo conectado diretamente à figura do professor. Essa percepção foi ainda maior se relacionada às crianças menores, talvez por serem mais dependentes. Isso nos leva a crer que o papel que o professor exerce dentro de uma sala de aula de LE para crianças é de vital importância para o aprendizado. Atividades lúdicas, como brincadeiras usando o inglês, são ótimas ferramentas para o ensino e para o entendimento das emoções que cada criança carrega consigo sobre a LI e seu aprendizado.

Outro ponto importante foi a associação da língua estrangeira com países de falantes nativos da língua, como os Estados Unidos. Isso pode ser visto como um distanciamento dessas crianças com a língua, tendo em vista que ela apenas seria falada nos Estados Unidos. Essa possibilidade pode ser ainda mais enfatizada por se tratarem de crianças em vulnerabilidade social, em que o contato com a cultura e língua inglesa tende a ser menor. Esse distanciamento pode ser visto como algo socialmente e emocionalmente imposto a elas. Questões de identidade no ambiente em que estão inseridas podem levar a pensamentos que colocam a LI como algo inalcançável, especialmente quando se trabalha com crianças em situação de vulnerabilidade social. As diferentes descrições de emoção, mas em especial as redigidas por Solomon (2004 *apud* Barcelos, 2013), podem levar ao entendimento de que a diversidade social pode criar manifestações singulares dessas emoções, especialmente quando o assunto é educação. Os alunos da associação tiveram experiências diferentes, porém as situações sociais gerais são muito parecidas. Isso criou uma (quase) homogeneidade de respostas à pergunta “O que você sente ao pensar em aprender inglês?”, pois, como mencionado anteriormente, a palavra “professor/a” ou “teacher” foi frequentemente observada como resposta.

Ao relacionarmos essa resposta com Vygotsky (1991), podemos deduzir que as experiências vividas pelos alunos os levam a entender que a figura do professor é o principal detentor de conhecimento, levando ao distanciamento observado. Muito pode ser retirado do ambiente de convivência dessas crianças. Conforme Ciampa (2007), a identidade de qualquer indivíduo se constrói primeiramente de forma interpsíquica, ou seja, a realidade das suas famílias tende a iniciar a construção de suas identidades. Ao trabalhar com crianças na faixa de seis a 11 anos, ainda não conseguimos ver um pensamento crítico muito definido e suas identidades se mantêm como algo construído através das relações com os outros.

O papel do professor, assim, é de extrema importância. Como apresentado por Dörnyei (2006), o ensinar não é apenas racional mas também social, o que dá um certo poder ao professor para que possa trabalhar suas emoções em sala. Durante as aulas ministradas, foram utilizadas muitas formas lúdicas de ensino, levando à sala de aula um sentimento de acolhimento por parte dos professores com os alunos. Para Richards (2020), esse trabalho do professor a partir de atividades que despertem o interesse dos estudantes é crucial para que haja um ambiente no qual os alunos se sintam confortáveis para aprender.

Ainda, como os alunos eram crianças em situação de vulnerabilidade social, suas emoções e identidades devem ser conectadas com esse fator influenciador. Essa situação pode causar baixo desempenho escolar, seja por

questões de acesso, falta de oportunidades ou até por exclusão social (Crisóstomo; Alves, 2013). Todas essas questões afetam como a sua identidade foi, está e será construída, influenciando também suas emoções dentro e fora de sala de aula. Vygotsky (1989 *apud* Carara, 2016) identifica esses fatores como influentes no aprendizado e, ao observarmos os alunos das duas turmas participantes da pesquisa, percebemos como toda essa bagagem social afeta o aprendizado.

Por fim, as crianças têm sim a capacidade de aprender a LI, porém os diversos fatores anteriormente mencionados podem servir como barreiras a serem superadas. O papel do docente é muito importante para trazer esse equilíbrio emocional e o incentivo necessário para que essas crianças, anteriormente sem perspectiva de aprender inglês, possam vir a demonstrar interesse genuíno no aprendizado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, S. F. Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 09-14, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. **Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 153–186.

CARARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos - Universidade do sul de Santa Catarina, p. 28, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CIAMPA, A. C. Identidade. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 58–75.

CRISÓSTOMO, A. A.; ALVES, L. J. S. Políticas públicas x desigualdades, pobreza e exclusão: um olhar sobre as políticas públicas e as desigualdades sociais no Brasil, conceitos e características. **Revista Digital de EFDeportes**, Buenos Aires, v. 25, n. 180, p. 1-1, 2013.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: Passado, presente e futuro. **Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 11, 7 jan. 2014.

DÖRNYEI, Z. Individual Differences in Second Language Acquisition. **AILA Review**, v. 19, n. 1, p. 42–68, 9 nov. 2006.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, M. F. **Vulnerabilidade social e desempenho escolar:** um estudo de caso em escola estadual do município de Cajazeiras-PB. 2018. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

HUSSERL, E. **The Idea of Phenomenology.** [s.l.] Springer Science & Business Media, 2013.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.** 2016. 427 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras - Inglês, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LONGARAY, E. A aprendizagem de inglês na escola pública no Brasil e o mito da importância da língua estrangeira. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 47-59, ago. 2009.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P.; KOLLER, S. H. Famílias em vulnerabilidade social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 403-408, set. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722009000300014>. Acesso em: 06 ago. 2023.

RAMOS, D. R. Amor e conhecimento na fenomenologia de Max Scheler. **Aoristo**, v. 1, n. 2, 14 nov. 2017.

RICHARDS, J. C. Exploring emotions in language teaching. **RELC Journal**, v. 53, n. 1, p. 003368822092753, 27 jun. 2020.

SANTOS, A. G. **Narrativas e experiências de aprendizagem de inglês em contexto de vulnerabilidade social:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOUZA, L. B.; PANÚNCIO-PINTO, M. P.; FIORATI, R. C. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 251-269, 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2360>. Acesso em: 30 out. 2023.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 31 dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A MOTIVAÇÃO DE CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL PARA A APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Brunna Nicóli Vicente Couto³¹

Andressa Brawerman-Albini³²

INTRODUÇÃO

A motivação é considerada um fator importante para o sucesso dos indivíduos em diferentes áreas e momentos da vida. Gostar do que se está fazendo é prazeroso e, quando há motivação para realizar as coisas, os resultados se tornam cada vez melhores (Hirano, 2012). Alves (2017) discute também a importância da motivação no campo educacional, destacando sua relevância especialmente para a aprendizagem de língua inglesa (LI) e apontando que a motivação é um dos aspectos que facilita o aprendizado. Ferrari (2011) argumenta que muitos pesquisadores afirmam que a motivação é o impulso que viabiliza o sucesso do aprendizado de um idioma. Dessa forma, quando falta motivação, a tendência é que os alunos se sintam frustrados, pois, independentemente de qual seja o motivo, isso afeta seu desempenho.

Para ensinar LI para crianças, assim como para qualquer faixa etária, é necessário levar em consideração as características desses aprendizes. Coutinho (2017) destaca que o tempo de foco das crianças é curto, gerando ao professor a necessidade de se atentar ao tempo de duração das atividades que, por esse motivo, devem ser diversificadas.

No que diz respeito a crianças em vulnerabilidade social, apesar de esses aprendizes também terem características em comum com outras crianças, enfrentam diversas dificuldades em razão do contexto em que vivem. Carara (2016) afirma que: “Vulnerabilidade caracteriza-se também pela impossibilidade de modificar a condição atual em que se encontram, muitas em condições precárias no que se refere à alimentação, higiene, educação e saúde” (p. 3). Carara (2016) também aponta que a ausência de estímulos, motivação e

31 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: brunnanicoli@alunos.utfpr.edu.br.

32 Professora doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

estrutura familiar, além de problemas pessoais e fome, são obstáculos que tornam o aprendizado mais difícil, comprometendo a evolução do aluno. Em razão desses motivos, entre diversos outros, essas crianças podem apresentar um comportamento desmotivado.

Tendo em vista as questões mencionadas, a presente pesquisa investiga a motivação de crianças para a aprendizagem de LI de acordo com o observado em duas turmas com aprendizes entre 7 e 11 anos, que fazem parte de duas instituições localizadas em uma capital do sul do país, dedicadas a oferecer atividades no contraturno escolar para crianças em vulnerabilidade social. A partir dos aspectos observados, são comentadas as atividades que mais ou menos motivaram as crianças.

Este trabalho parte da hipótese que a motivação de crianças em vulnerabilidade social como aprendizes de inglês, possivelmente diminuída devido a fatores relacionados à falta de necessidades básicas, pode ser aumentada por meio de atividades atraentes. Para isso, é importante utilizar ferramentas como jogos, brincadeiras, músicas e materiais que chamem a atenção visualmente, como *flashcards* e pôsteres, entre outras alternativas. A pergunta que guia a presente pesquisa é: quais tipos de atividades são mais atraentes e motivadoras para a aprendizagem de língua inglesa por crianças de 7 a 11 anos em situação de vulnerabilidade social? Com isso, o objetivo geral da presente pesquisa é investigar tipos de atividades que possam ser positivas para que esses alunos se sintam motivados para a aprendizagem de LI e testar algumas delas em um ambiente dedicado a crianças em vulnerabilidade social, considerando também o engajamento, comentários e emoções dos aprendizes, ou seja, suas percepções gerais.

O presente capítulo está organizado em cinco partes, sendo que a primeira delas abordará a motivação de crianças no aprendizado de LI. Na segunda parte, é discutido o contexto de vulnerabilidade social dos participantes da pesquisa a partir de duas entrevistas, sendo uma delas com a diretora e com a coordenadora da Instituição 1 (I1) e a outra com a diretora da Instituição 2 (I2). Dando continuidade ao capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos que foram necessários para a realização da pesquisa, seção em que são detalhadas informações dos participantes, como idade, gênero e série escolar. Os temas das aulas e os tipos de atividades também são abordados na terceira parte. Em seguida, são discutidos os resultados e apontadas dificuldades e percepções obtidas através das aulas e os tipos de atividades que funcionaram melhor durante as aulas, além dos motivos que levaram a tais conclusões. O capítulo termina com as considerações finais, concluindo as ideias apresentadas ao decorrer dele.

A MOTIVAÇÃO NO APRENDIZADO DE LI POR CRIANÇAS

Para a compreensão da presente pesquisa, é necessário investigar individualmente os conceitos principais que envolvem a motivação no ensino-aprendizagem de LI para crianças e como esses conceitos se relacionam. Hirano (2012) afirma que “nossas ações são guiadas pelo quanto somos motivados em praticá-las. A partir do momento que não temos vontade de fazer certas tarefas, o processo e o resultado destas serão, substancialmente, afetados de forma negativa.” (p.10). O argumento citado revela o impacto que a motivação ou a falta dela causa no desempenho dos indivíduos. A autora ainda define a falta de motivação como o principal desafio a ser encarado no ambiente de ensino, pois dificilmente um aluno desmotivado absorverá o conteúdo, podendo comprometer até mesmo a sua disciplina.

Para que o conceito de motivação no ensino de LI seja discutido, é essencial que a importância do papel que ela desempenha no processo de aprendizagem seja considerada. De acordo com McDonough (1986, *apud* Ferrari, 2011), a motivação é um dos aspectos mais importantes no aprendizado de outra língua. Ferrari (2011) afirma que o aprendizado só acontece quando existe motivação. Dessa forma, a tendência é que o aprendizado seja facilitado quando há motivação. É pouco provável que alguém consiga ensinar algo a uma pessoa que não tem vontade de aprender (Costa; Neto, 2020).

O aprendizado de LI traz crenças relacionadas à dificuldade, incapacidade e timidez, entre outras, que podem interferir negativamente na motivação dos alunos. Alguns alunos acreditam ser incapazes de aprender outro idioma (Cavenaghi, 2009). Dörnyei (2006, *apud* Camargo, 2014) afirma que a configuração da gramática e do léxico da LI e o fato de o idioma ser diferente culturalmente e socialmente, contendo características que não estão presentes no contexto dos alunos, podem tornar o aprendizado de LI algo difícil. Dörnyei e Chan (2013), em sua teoria *The L2 Motivational Self System*³³, descrevem três princípios básicos relacionados à motivação no aprendizado de uma segunda língua (L2). Esses três princípios incluem o desejo de aprender e utilizar a L2, influências sociais que permeiam o contexto do aluno e o pressionam a dominar a L2 e a verdadeira experiência de estar interessado no estudo da L2. A fim de tornar o aprendizado de inglês positivo e interessante para os aprendizes, mesmo com todas as crenças e dificuldades citadas, trabalhar com conteúdos, vocabulário e questões relacionadas ao cotidiano dos alunos, além de mídias que foram desenvolvidas em outros países, pode contribuir para que eles se sintam interessados (Costa; Neto, 2020). De acordo com os argumentos citados, é

³³ Sistema pessoal de motivação para a aprendizagem de Língua Estrangeira.

perceptível a influência que a cultura desempenha no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Sendo assim, é importante observar o ponto de vista dos aprendizes para a construção de um ambiente motivador.

Dentro do âmbito da motivação, observa-se uma variedade de razões para que os alunos estejam motivados e, dessa maneira, é pertinente abordar os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação extrínseca, que “vem de fora”, diz respeito ao que o aluno busca conquistar, como notas boas e aprovação (Costa; Neto, 2020, p. 128), enquanto a motivação intrínseca está relacionada àquilo que o aluno faz quando tem vontade e está interessado no que está fazendo (Ferrari, 2011). Skinner (1974, *apud* Alves, 2017) argumenta que, além da motivação ser uma força interior, ela acontece também em decorrência de interações do indivíduo com o externo. Assim sendo, entende-se que a motivação extrínseca desempenha um papel importante para a construção da motivação intrínseca, por mais que as duas sejam provenientes de estímulos distintos. Dito isto, as atividades e conteúdos da aula, bem como o acolhimento do professor para com os alunos, podem ter influência na motivação dos aprendizes e, até mesmo, contribuir para que fiquem motivados por questões que não têm relação direta com o ambiente externo, mas sim por uma vontade interna.

No que diz respeito à motivação de crianças no aprendizado de LI, é possível observar que a motivação de crianças pode estar relacionada à brincadeira e afeto. Para compreender melhor o ensino de língua inglesa para crianças, é importante conhecer as características consideradas mais comuns nessa faixa etária para, assim, compreender melhor as necessidades desses aprendizes. Antonini (2009) destaca que, de acordo com estudos da Linguística Aplicada, não é possível comparar crianças e adultos, pois são idades com propriedades cognitivas distintas. Segundo Brown (2001, *apud* Antonini, 2009), o foco de atenção é o principal aspecto no qual as crianças se diferem dos adultos. Sendo assim, elas perdem o interesse facilmente e, além disso, dificilmente se sentem motivadas quando expostas a atividades que consideram complexas.

Muniz (2019, *apud* Lima, 2022) afirma que para que seja possível ensinar para crianças, o professor precisa ser sensível e paciente. Lima (2022) menciona o fato de que as crianças expressam aquilo que sentem e sugere que os docentes usem tais pensamentos para interagir e trabalhar em aula de acordo com essas experiências mencionadas pelos alunos. Portanto, segundo os argumentos citados, é importante considerar as impressões demonstradas pelas crianças, bem como interesse, engajamento, comentários, ideias, entre outros.

Lima (2022) destaca também que os alunos se sentem realizados quando aprendem brincando, adquirindo conhecimento de uma maneira lúdica e não segundo ordens e obrigações. Santos (2018) afirma que: “O brincar na infância

ativa vários aspectos de forma positiva, auxilia no desenvolvimento oral, elabora a função imaginária, estimula a criatividade e desenvolve habilidades.” (p. 7). Para estimular as crianças a experienciar o conhecimento, empregar a ludicidade no ensino é essencial (Barros, 2019). Dessa maneira, Barros (2019) também afirma que as crianças assimilam o conteúdo de forma mais eficaz quando aprendem brincando, dançando, contando histórias e cantando, para mencionar alguns tipos de atividades lúdicas. Coutinho (2017) discute o conceito de ludicidade e salienta que, a partir dela, as crianças podem brincar, dançar e fazer arte, por exemplo. Segundo a autora, crianças gostam de aprender enquanto experimentam. Sendo assim, atividades que envolvam seus sentidos, como fala, audição, visão, o tato, paladar e olfato, são importantes, pois as crianças gostam e necessitam aprender por meio deles (Coutinho, 2017).

Destacamos aqui o capítulo de Shin (2014), utilizado posteriormente em nossa metodologia e análise. Ela argumenta que as crianças gostam de aprender se movimentando, sendo assim aprendizes cinestésicos. A autora destaca características de alguns tipos de atividades que consideram as particularidades dos aprendizes que estão dentro dessa faixa etária: (1) divertidas e interessantes; (2) participativas e “mão na massa”; (3) assistidas e respaldadas; (4) significativas e objetivas e (5) relevantes e apropriadas culturalmente.

Em relação ao primeiro grupo de atividades, a autora menciona o objetivo de captar a atenção dos alunos, citando histórias e músicas, por exemplo, além de recursos visualmente atrativos e atividades divertidas e envolventes. Dentre os recursos visuais citados, ela destaca o uso de *flashcards*, fotos, imagens, pôsteres e livros de colorir, para citar alguns. Exemplos como o uso de músicas e jogos além de fazer e colorir desenhos são citados como atividades atraentes.

Já no segundo grupo, a autora propõe que o professor mantenha os alunos se movimentando, devido ao fato de crianças serem aprendizes cinestésicos. Ela propõe o uso de dança e/ou movimentos, que podem ser utilizados em músicas, jogos e, até mesmo, esportes. Propondo também o uso de *realia*³⁴, a autora cita materiais como dinheirinho, comida, roupas e acessórios, mapas, brinquedos, fantoches, entre outros.

No terceiro grupo, ela destaca a importância de variar técnicas que auxiliem na compreensão dos aprendizes, como o uso de recursos visuais, gesticulação, *realia* e cautela na hora de falar, por exemplo, além de simplificar os passos das atividades e dar *feedback* positivo, auxiliando-os a reconhecer cada passo. Além de citar essa importância, ela argumenta que isso se faz necessário devido às diferentes formas de aprender, afinal alguns aprendizes aprendem melhor de maneira visual, auditiva ou cinestésica. Portanto, caso o professor não contemple

³⁴ Materiais ou objetos da vida real utilizados em sala.

diferentes estilos de aprendizagem em suas aulas, alguns alunos podem ter desempenho melhor que outros, podendo assim gerar frustrações. Dessa forma, dentre as estratégias para tornar as propostas da aula mais compreensíveis, Shin (2014) menciona, novamente, o uso de *realia* e *flashcards*, além de repetição, exemplos, demonstração, o uso de frases simples e curtas, aplicação em frases e tentativa de conectar o conteúdo com o conhecimento prévio dos alunos. Para dar suporte aos alunos, revisar o vocabulário, elogiar e encorajar os aprendizes e incentivá-los a repetir as palavras durante as atividades estão entre os exemplos. A autora também dá exemplos de atividades que contemplam os diferentes estilos de aprendizagem, como vídeos, músicas, dança, mímica e *realia*.

No quarto grupo, a autora estabelece o objetivo de fazer com que os alunos observem como a L2 pode ser útil e se comuniquem através dela. Como exemplos de comunicação oral, ela cita, novamente, músicas, além de desenhos, filmes, piadas, charadas, diálogos, trava-línguas e outros. Já em relação à comunicação escrita, ela cita histórias em quadrinhos, listas de compras e cardápios.

No que diz respeito ao último grupo, o objetivo estabelecido é explorar diferentes culturas. Dentre os exemplos, Shin cita a abordagem de comidas, músicas, danças e roupas típicas, além de lendas, animais, feriados e celebrações.

Concluindo, sobre o ensino de LI para crianças, Shin (2014) argumenta: “faça com que elas queiram aprender inglês”³⁵ (p. 557). Interpretamos tal afirmação como um encorajamento para que o professor pense em aproximar suas propostas daquilo que interessa aos alunos. Dessa forma, não é possível fazer, em um passe de mágica, com que as crianças queiram aprender inglês, mas a aproximação do conteúdo à realidade e aos interesses dos alunos pode ser considerado o primeiro passo.

APRENDIZES CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Realizamos uma entrevista com a diretora e com a coordenadora da I1 e outra com a diretora da I2, que trouxeram informações muito importantes para contribuir com a pesquisa. Nossa objetivo era entender o contexto em que os alunos, crianças em vulnerabilidade social, estão inseridos, como moradia e situação econômica, além de compreender a maneira que as instituições procuram agir diante dessa realidade.

A entrevista com a diretora e com a coordenadora pedagógica da I1 ocorreu em outubro de 2023. Durante a entrevista, a diretora relatou que as comunidades de um bairro da capital foram escolhidas para serem contempladas pelo projeto, pois há alto índice de vulnerabilidade nessa área.

³⁵ “(...) *make them want to learn English.*” Citação traduzida pelas autoras.

Ela argumenta que o instituto surgiu focando em atender não apenas crianças em vulnerabilidade financeira, mas também crianças provenientes de famílias desestruturadas, como aquelas que perderam o pai ou a mãe e que, devido a essas perdas, são criadas por terceiros ou parentes mais próximos, como avós. A partir desses pontos, a diretora cita a pandemia da COVID-19, período em que, infelizmente, pelo menos três crianças perderam a mãe, além de outras que perderam familiares. Ela argumenta que, além de deixar cicatrizes, a pandemia contribuiu para que alguns pais perdessem os seus empregos, situação que fez com que algumas famílias estejam se reestruturando até hoje. A coordenadora pedagógica salienta as implicações existentes entre os fatores econômicos e as relações familiares, argumentando que quando os pais precisam trabalhar o dia todo, as crianças ficam em muitos momentos desassistidas. Ela cita a falta de necessidades consideradas simples, como um almoço pronto, roupa lavada para ir para a escola e atenção no dia a dia.

A diretora também discute situações psicológicas, referindo-se a crianças com laudos médicos ou que estão na fila para serem laudadas, dando o exemplo de um aluno que sofre com questões psicológicas porque presencia brigas dos pais. Ela argumenta que é possível notar a diferença de comportamento entre as crianças que têm a família consideravelmente estruturada e aqueles que não têm. Ela também fala sobre o número de crianças imigrantes ingressando no instituto, que vêm aumentando. Nesse caso, entram outras dificuldades citadas por ela, como a mudança de país e a falta de amigos ou familiares, que ficaram em seu lugar de origem. A coordenadora pedagógica afirma que a maior vulnerabilidade de uma criança é o fato de não ser cuidada, seja essa falta por negligência dos responsáveis ou por necessidade. Outra questão mencionada é a violência que acontece quando um pai ou uma mãe bate no filho com o objetivo de educar. Esses pais estão replicando uma cultura de violência que, na maioria das vezes, atingiu eles mesmos, ou seja, o responsável foi educado apanhando, então bate para educar, segundo a coordenadora.

Quando questionadas sobre o impacto que o instituto pode causar na vida dessas crianças, as responsáveis citam o vínculo com as famílias, respeito e acolhimento. A coordenadora define o instituto como um lugar onde cada criança pode “exercer o seu querer” e ser deixada “livre para exercer o que são: crianças”, alegando que isso aumenta a autonomia, segurança e autoestima deles. Reforçando os argumentos, a diretora relata que os alunos se sentem seguros para falar sobre seus problemas, seja com a direção, coordenação ou professores, pois sabem que serão ouvidos e auxiliados com o que for possível. A coordenadora complementa que o instituto busca ampliar os horizontes e quebrar um ciclo de descuido e violência.

Discutindo sobre os impactos positivos da LI na vida das crianças, as responsáveis explicam que, além de fazer com que elas tenham melhores oportunidades de emprego no futuro, a oficina de inglês é para ser uma aula legal, em que possam estudar com jogos, brincadeiras e músicas, por exemplo. A diretora cita também o fato de muitos alunos gostarem de séries que são em inglês e artistas que cantam suas músicas nesse idioma. A coordenadora diz que os alunos já enxergam a LI como algo útil, que vai fazer e já está fazendo diferença na vida deles. Ela ainda afirma que isso os ajuda a querer aprender por vontade própria e não só porque é algo exigido pela sociedade ou pelos pais.

A entrevista com a diretora da I2 também aconteceu em outubro de 2023. No início da conversa, ela abordou o fato de que a grande maioria das crianças que frequentam a associação se encontra em vulnerabilidade econômica. Porém, ela destacou a existência de outros tipos de vulnerabilidade que podem estar relacionadas a problemas familiares, estruturais, relacionamento dos pais, criação por terceiros (por exemplo, avô, avó, tia, etc.), violência doméstica e situações de abuso. Nos últimos casos citados, a diretora relata que quando as escolas constatam condições do gênero, é feita uma indicação para que a associação proteja essas crianças no período da tarde para evitar a exposição delas a essa realidade.

No que diz respeito ao impacto que a instituição busca trazer na vida dessas crianças, a diretora relata que o objetivo é transformar através da educação e promover o contato das crianças com outras pessoas que também possam servir de referência além dos familiares. Ela argumenta que o sistema público não é suficiente para que as crianças estudem outras áreas com qualidade. Dessa forma, a associação busca fazer com que eles conheçam e experimentem diferentes áreas e gostos, aprendendo com atividades lúdicas que estimulem a criatividade e imaginação.

Ela cita a língua inglesa, ressaltando a importância dela e citando que a língua proporciona novos sonhos, afinal muitos deles se perguntavam qual o motivo de aprender inglês, argumentando que a família não tem dinheiro para visitar outro país. Portanto, a instituição visa destruir essa visão, mostrando que eles podem sim se identificar com o idioma, seguir seus sonhos e ter oportunidades diferentes. Além de ser um local que acolhe essas crianças, a associação busca expandir o nível cultural delas, visando uma sociedade melhor no futuro. Por fim, foi discutido sobre o quanto o afeto está presente nas relações dentro da associação e a diretora termina afirmando que “só é possível ensinar uma criança a amar amando”, ressaltando a importância de dar exemplo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi conduzida a partir da realização de aulas/oficinas de língua inglesa, no período da tarde, em duas instituições para crianças em vulnerabilidade social, nas quais as atividades acontecem no contraturno escolar. As duas instituições estão localizadas em uma capital do sul do país. As aulas de inglês da Instituição 1 (I1) aconteceram duas vezes por semana, enquanto as aulas da Instituição 2 (I2) ocorreram uma vez na semana. A seguir, apresentamos as características dos participantes desta pesquisa, considerando idade, gênero e contexto social. Após, descrevemos os instrumentos utilizados, como os tipos de materiais e a abordagem utilizada para as aulas.

Na I1, as aulas de inglês foram realizadas em uma turma com aprendizes de 7 a 11 anos. Na I2, a faixa etária da turma é de 8 a 11 anos. O Quadro 1 traz dados dos alunos de cada instituição. As turmas em questão têm o número de 12 e 16 alunos, respectivamente, totalizando 28 crianças. A turma da I1 possui menos meninas do que a da I2, enquanto o número de meninos na I2 é menor do que na I1. Porém, quando somados, esse número nas duas instituições é de 14 meninas e 14 meninos, sendo que quatro meninas e oito meninos pertencem à I1 e 10 meninas e seis meninos à I2. Em relação às duas instituições, a grande maioria dos alunos têm 9 e 10 anos, sendo que o número de crianças entre essa faixa etária é de sete na I1 e 14 na I2, no total de 21 alunos. Consequentemente, em relação ao ano desses alunos na escola, a maioria está no 4º ou 5º ano do Ensino Fundamental, sendo nove de cada instituição e totalizando 18 alunos nestes níveis. Em relação às minorias de cada turma, observa-se que apenas a I2 possui três alunos de sete anos e apenas a I2 tem uma aluna de 11 anos. O número de alunos de oito anos nas duas instituições é pequeno, sendo dois na I1 e um na I2.

Quadro 1 - Alunos de cada instituição

	Instituição 1	Instituição 2	Total
Número de crianças	12	16	28
Número de meninas	4	10	14
Número de meninos	8	6	14
7 anos	3	-	3
8 anos	2	1	3
9 anos	2	8	10
10 anos	5	6	11
11 anos	-	1	1

1º ano	1	-	1
2º ano	2	-	2
3º ano	-	5	5
4º ano	4	5	9
5º ano	5	4	9
6º ano	-	2	2

Fonte: As autoras (2025)

Sobre as aulas ministradas anteriormente nas instituições, para a presente pesquisa, foram consideradas oito aulas na I1 e nove aulas na I2. As aulas analisadas têm planos de aula que priorizaram atividades lúdicas, devido à faixa etária dos alunos. Dessa forma, atividades que envolvem música, dança, mímica, desenhos, figuras, jogos e brincadeiras aconteceram nas aulas. Para embasar nossa escolha quanto ao tipo de atividades, foram usadas as premissas postuladas por Shin (2014), que argumenta sobre a necessidade de considerar as características das crianças no aprendizado de inglês e como elas aprendem, sugerindo que as atividades sejam divertidas e interessantes, participativas e “mão na massa”, assistidas e respaldadas, significativas e objetivas e relevantes e apropriadas culturalmente.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, que é apontar atividades que são motivadoras para as crianças em vulnerabilidade social no aprendizado de LI, em cada aula, foram observados o engajamento e participação dos alunos, além de comentários, atitudes e emoções demonstrados por eles no decorrer das aulas. Shin (2014) sugere tipos de atividades e materiais que contemplam essas características. Das atividades mencionadas por ela, as que foram aplicadas nesta pesquisa são: o uso de *flashcards* e pôsteres, desenhos e pinturas, jogos, músicas com dança e movimentos, *realia*, mímica, diálogos, produção de história em quadrinhos e atividades relacionadas a algumas comemorações da cultura norte-americana. Além disso, antes de cada aula, o vocabulário da aula anterior foi revisado, com o uso de *flashcards*, gesticulação e mímica para ajudar a lembrar o significado das palavras, além de aplicá-las em frases simples. O Quadro 2 apresenta um esquema das aulas³⁶ ministradas nas duas instituições, em que são descritos o tópico, os tipos de atividades realizadas (foco), em quais categorias elas se encaixam de acordo com a classificação de Shin (2014), os recursos pedagógicos utilizados e os objetivos.

36 Algumas dessas aulas foram transformadas em Recursos Educacionais Abertos e encontram-se disponíveis no website Dalem Didático (<https://utfpr.curitiba.br/dalemdidatico/>).

Quadro 2: Esquema de Aulas

Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Tópico: <i>Thanksgiving</i>	Tópico: <i>Greetings</i>	Tópico: <i>Fruits and Numbers</i>	Tópico: <i>Meals</i>	Tópico: <i>Body Parts 1</i>
Foco: -colagem -colorir	Foco: -flashcards -música -comic strips	Foco: -flashcards -realia -diálogo	Foco: -flashcards -colorir -colagem	Foco: -flashcards -colagem
Categorias: -culturally appropriate and relevant -meaningful and purposeful	Categorias: -enjoyable and interesting -supportive and scaffolded -meaningful and purposeful	Categorias: -enjoyable and interesting -active and hands-on -supportive and scaffolded	Categorias: -enjoyable and interesting -supportive and scaffolded	Categorias: -enjoyable and interesting -supportive and scaffolded
Recursos pedagógicos: Folha com a atividade impressa, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, apontador, cola e tesoura	Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , celular, papel sulfite, lápis de escrever, lápis de cor, borracha e apontador.	Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , dinheiro de brinquedo e frutas impressas, tesoura, lápis de escrever, apontador e borracha.	Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , comidinhas de café da manhã impressas, papel sulfite, tesoura, cola, lápis de escrever, lápis de cor, borracha e apontador.	Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , folha com a atividade impressa, lápis de cor, tesoura, cola e apontador.
Objetivos: Mostrar aos alunos no que consiste o feriado de <i>Thanksgiving</i> e algumas tradições norte-americanas praticadas nesta data. *Observação: aula aplicada apenas na I2 com a participação de uma professora norte-americana.	Objetivos: Ensinar o vocabulário: <i>Good Morning, Good Afternoon, Good Evening, Good Night, Nice to meet you, Nice to meet you too, goodbye and see you.</i>	Objetivos: Ensinar o vocabulário: <i>Numbers (one to ten), apple, banana, grapes, pineapple, watermelon, pear, melon, strawberry, kiwi and orange.</i>	Objetivos: Ensinar o vocabulário: <i>Breakfast, lunch, snack, dinner, bread, butter, coffee, milk, tea, juice, eggs and table.</i>	Objetivos: Ensinar o vocabulário: <i>Eyes, ears, mouth, nose, head and hair.</i>
Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	
Tópico: <i>Body Parts 2</i>	Tópico: <i>Animals</i>	Tópico: <i>Routine</i>	Tópico: <i>Clothes</i>	
Foco: -flashcards -desenho -música -dança	Foco: -flashcards -mímica -desenho -jogo	Foco: -flashcards -colorir	Foco: -flashcards -realia -recorte -colorir	
Categorias: -enjoyable and interesting -active and hands-on -supportive and scaffolded	Categorias: -enjoyable and interesting -active and hands-on -supportive and scaffolded	Categorias: -enjoyable and interesting -supportive and scaffolded	Categorias: -enjoyable and interesting -supportive and scaffolded	

Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , folha sulfite, lápis de cor, lápis de escrever, borracha e apontador.	Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , quadro, caneta para o quadro ou giz.	Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , atividades impressas, lápis de cor, apontador, tesoura e cola.	Recursos pedagógicos: <i>flashcards</i> , atividades impressas, tesoura, lápis de escrever, lápis de cor, apontador e borracha.
Objetivo: Ensinar o vocabulário: <i>Shoulders, knees and toes.</i>	Objetivo: Ensinar o vocabulário: <i>Dog, cat, fish, bird, pig, rabbit, giraffe, lion, snake, horse, chicken, cow and alligator.</i>	Objetivo: Ensinar o vocabulário: <i>Brush your teeth, comb your hair, wash your face and wake up.</i>	Objetivo: Ensinar o vocabulário: <i>Skirt, dress, pants, blouse, t-shirt, jacket, sweater, shorts, shoes and socks.</i>

Fonte: As Autoras (2025)

Na próxima seção, serão descritos os procedimentos de cada aula e as reações dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, detalhamos as aulas que foram aplicadas nas duas instituições. Alguns aspectos abordados são situações que ocorreram em algumas aulas ou atividades, além de comentários e reações dos alunos. De acordo com as informações colhidas, são identificados os momentos em que as crianças demonstram estar mais ou menos motivadas. Por fim, concluiremos quais atividades podem ser consideradas mais positivas para a motivação dos alunos - crianças em vulnerabilidade social.

Aula 01 - *Thanksgiving* (Dia de Ação de Graças)

Para esta aula, tivemos a presença da nossa professora ETA (*English Teaching Assistant - Fulbright/CAPES*), nativa dos Estados Unidos. Ela perguntou aos alunos o que é o Dia de Ação de Graças, na opinião deles. Depois, explicou o que é essa data comemorativa em sua cultura, falando sobre as comidas típicas, tradições e o motivo da comemoração dessa data, chamada de *Thanksgiving*, em inglês. Então, foi aplicada uma atividade na qual os alunos coloriram um *turkey* (peru) e escreveram, nas penas dele, coisas pelas quais eles são gratos. Por fim, eles recortaram as penas, que estavam separadas e colaram no corpo do *turkey*. No quadro da sala, foram escritas as palavras que os alunos perguntavam.

Os alunos se mostraram curiosos ao perguntarem sobre como é a cultura estadunidense, além de compararem aspectos dela com a cultura brasileira. Eles, por exemplo, compararam o *Thanksgiving* com o Natal, pois agradecer, reunir-se com a família e comer peru é uma atividade que a maioria dos brasileiros faz nessa época, segundo eles. Uma aluna comentou que achava que o Dia de Ação

de Graças era um dia em que todas as coisas eram de graça. Os alunos fizeram a atividade com entusiasmo e expressaram gratidão por coisas em comum, como *family* e *family members*, *mother*, *father*, *grandmother*, *grandfather*, *animals*, como *dog* e *cat*, *friends*, *house*, entre outros.

Aula 02 - *Greetings* (Saudações)

No início da aula, questionamos as crianças sobre o que são *greetings* e, após explicar o que são, perguntamos quais elas conheciam. Foram colocadas no quadro as palavras ou expressões que elas mencionaram e, após, foram mostrados os *flashcards*, focando primeiro na imagem e no significado para depois pronunciar e repetir em inglês. Em seguida, ouvimos uma música que aborda as palavras que eles aprenderam e, na primeira vez, eles só escutaram. Na segunda, já estavam tentando cantar, então acompanhamos a música erguendo os *flashcards* (ex.: fala na música “*good morning, good morning...*” / mostramos o *flashcard* de *good morning*). Por último, cantamos sozinhos uma vez, sem dar *play* e relembramos o que cada uma das expressões significa. Depois de ensinar o vocabulário, perguntamos aos alunos se eles sabiam o que são histórias em quadrinhos e mostramos um exemplo. Explicamos aos alunos que eles iriam criar uma *comic strip* usando o vocabulário aprendido. Na hora da produção das *comic strips* os deixamos à vontade para que cada um usasse a sua criatividade.

Na II, três alunas quiseram copiar o desenho dos *flashcards*. Um aluno ficou frustrado com isso, dizendo: “*prof, eu não sei copiar o desenho*”. Foi dito que não precisava fazer isso, que era para cada um desenhar do seu jeitinho, que as meninas fizeram daquela forma porque escolheram. Foi uma atividade em que eles se empenharam bastante e o resultado foi muito bonito. Eles ficaram orgulhosos de suas criações e nós, deles. Apesar disso, houve alguns alunos frustrados, afirmando que não sabiam desenhar ou que achavam seus desenhos feios.

Aula 03 - *Fruits and Numbers* (Frutas e Números)

Para dar início à aula, perguntamos aos alunos quais frutas em inglês eles conheciam, pois as crianças das duas instituições tinham conhecimento prévio desse tema. Depois de escrever no quadro as frutas que eles já sabiam, ensinamos o vocabulário-alvo usando *flashcards*, dando foco às frutas que eles não mencionaram e repetindo todas as palavras que seriam utilizadas na atividade. Depois, perguntamos se eles sabiam os números de 1 a 10, também usando *flashcards*. Ensinamos a palavra *money* e a expressão *how much* para contextualizar a atividade seguinte, que foi uma feirinha em que os alunos venderam frutas entre os dois grupos separados, usando frutas de papel e dinheirinho, que

foram recortados por eles. Depois de organizados nos dois grupos, os alunos recortaram as frutas e o dinheirinho, além de produzir plaquinhas com o nome das frutas em inglês e o preço. Eles foram alternando entre quem vendia e quem comprava e o objetivo foi utilizar as expressões novas *how much is it?* e *it's* (valor), além de usar *greetings*, como *good afternoon* e *thank you*.

Quando mencionamos sobre o dinheirinho, eles ficaram muito animados. Também se mostraram muito interessados na atividade e se divertiram bastante. Como só tinham clientes e atendentes, alguns se ofereceram para outras funções, por exemplo: “eu sou o caixa”, “eu conto o dinheiro”. Outros quiseram ficar só no caixa e não tiveram vontade de comprar ou vender, mas queriam participar. Durante a atividade, eles realmente se empenharam para interpretar os papéis. Era perceptível a mudança na postura de alguns quando era sua vez de ser o vendedor. Precisamos incentivá-los bastante a usarem os *numbers* em inglês, pois havia muita insegurança. Sobre as frutas, eles mesmos se ajudaram quando não sabiam. Apesar de terem ficado inseguros para manter um pequeno diálogo, os alunos persistiram na atividade e se divertiram participando dela. Na I2, eles perguntaram quando faríamos feirinha novamente e os alunos das duas instituições quiseram levar o dinheirinho para casa. Na I1, os alunos pediram para desenhar frutas que não havíamos aprendido, como *mango*, *cherry*, *blueberry* e *dragonfruit*. Essas atitudes deram a entender que eles se envolveram e gostaram da atividade.

Aula 04 - Meals (Refeições)

No começo da aula, relembramos o vocabulário da aula anterior (*fruits*) e, logo após, introduzimos as palavras referentes a *meals*. Perguntamos aos alunos em que parte do dia é cada refeição para lembrar as palavras *morning*, *afternoon* e *evening*. Depois, focamos no vocabulário de *breakfast* novamente, perguntando quais alimentos ou bebidas eles gostam ou não gostam, usando *do you like*, *I like* e *I don't like*. Por último, explicamos aos alunos a atividade, na qual eles desenharam uma mesa em uma folha em branco, coloriram os seus alimentos favoritos, recortaram e colaram na mesa. Também foi pedido para eles compartilharem com a turma coisas que gostavam e que não gostavam, por exemplo “*I don't like coffee*”; “*I like cake*”.

Nas duas instituições, enquanto alguns alunos pintaram e colaram todos os alimentos, outros não demonstraram entusiasmo para fazer a atividade, colando poucos alimentos. Na I1, alguns comentários que podem estar relacionados a isso foram: “*Teacher, posso só recortar e colar?*”; “*Tem que colorir tudo? Que preguiça*”. Na I2 foram pouquíssimos alunos que demonstraram pouco interesse. Entre eles, um comentou: “*Eu não gosto de tomar café da manhã*”.

Aula 05 - *Body Parts 1 (Partes do Corpo 1)*

No início da aula, perguntamos aos alunos, antes de mostrar os *flashcards*, quais partes do rosto eles conheciam em inglês. Ensinamos e repetimos as palavras aprendidas, apontando para elas (ex.: *nose* *apontando para o nariz*), incentivando-os a fazer o mesmo. Depois, mostramos a folha de atividades, perguntando o que faltava no rosto vazio para, então, explicar que eles iriam pintar, recortar e colar as partes que faltavam.

Nas duas instituições, alguns alunos quiseram desenhar o *hair*. Na I2, quiseram fazer corpo, cenário ou, até mesmo, desenhar as próprias partes do rosto para recortar e colar. Na I1, eles acharam engraçado os resultados, comparando com pessoas reais, por exemplo: “prof, esse aqui ficou parecendo o Felca”, um brasileiro famoso na Internet pelos seus vídeos em redes sociais. Eles se divertiram com essas comparações.

Aula 06 - *Body Parts 2 (Partes do Corpo 2)*

Relembramos o vocabulário da aula anterior e ensinamos as novas partes do corpo com o auxílio de *flashcards*. Para fixar o vocabulário, praticamos a música “*Head, shoulders, knees and toes*”, mas antes disso, perguntamos a eles se eles conheciam a versão em português para ver se já estavam familiarizados com a melodia. Nessa música, foi feita uma brincadeira que consistia em não cantar uma parte do corpo, ou seja, primeiro tira-se *head*, depois *head* e *shoulders*, em seguida *head*, *shoulders* e *knees* e assim sucessivamente até eles não cantarem nada, só apontarem. Depois de cantar e dançar algumas vezes, explicamos a segunda atividade, na qual eles fizeram um desenho de um corpo inteiro, deles mesmos ou de outra pessoa, além de apontar e escrever as partes do corpo correspondentes.

Na I2, todos estavam muito animados, exceto pela única aluna de 11 anos, que não se identificou muito com a brincadeira e não queria participar. Ao convidarmos ela com carinho, ela participou, mas não tão entusiasmada como os outros, que cantaram e dançaram com animação. A irmã da aluna em questão disse: “Ela não quer brincar porque ela já acha que é adulta!”. Na I1, apenas um aluno não quis participar. Nas duas instituições fizemos variações da brincadeira, excluindo algumas partes do corpo e também cantando bem rápido. Na I1, uma aluna disse “e se agora a gente fizer lento?”. Na segunda parte da aula, eles tinham que fazer um desenho, identificando e escrevendo ao lado cada parte do corpo em inglês. Na I2, uma aluna disse “*Teacher, eu vou desenhar você*”. Outra desenhou uma menina usando batom vermelho e disse: “*Não sou eu porque criança não pode usar batom vermelho*”.

Aula 07 - *Animals* (Animais)

Ao começarmos a aula, foi perguntado aos alunos quais *animals* eles sabiam em inglês, pois já conheciam alguns. Depois disso, foi introduzido o vocabulário com os *flashcards*. Fizemos uma atividade de mímica, na qual cada aluno sorteava um *flashcard* e então tinha que “imitar” o animal para os colegas descobrirem. Assim que alguém descobria, o aluno que estava fazendo a mímica deveria escolher outro para sortear mais um *flashcard* e continuar a brincadeira.

As duas atividades correram bem e alguns alunos pediram para continuar desenhando animais no quadro. Um dos alunos mencionou uma música que descreve como desenhar um porco, então aproveitamos para ensinar para eles.

Aula 08 - *Routine* (Rotina)

Nas duas instituições, pedimos para os alunos citarem hábitos que fazem parte da rotina deles, destacando as ações que seriam ensinadas e introduzindo as expressões com o auxílio de *flashcards*. Depois de mostrar os *flashcards*, repetimos as expressões com os alunos, sempre mostrando as imagens. Após, fizemos mímicas para representar as ações aprendidas, para que eles dissessem em inglês qual era. Por exemplo, fingimos que estava penteando o cabelo para que eles respondessem *comb your hair*. Depois, invertemos e os próprios alunos fizeram as mímicas. Por último, explicamos a atividade, que consistiu em relacionar a expressão com a imagem correspondente. Para isso, foram entregues duas folhas, uma só com as ações escritas e outra só com os desenhos. Nessa atividade, eles tinham que colorir as imagens que representavam cada expressão e colar no espaço correspondente. Por exemplo, eles tinham que colar a imagem da criança penteando o cabelo no espaço em branco que estava escrito “*comb your hair*”.

Na II, uma aluna ficou insatisfeita com o resultado dela, dizendo: “Professora, eu não gostei. Posso pegar outro?”. Dissemos a ela que estava muito bonito, mas os alunos acabam sendo um pouco perfeccionistas às vezes.

Aula 09 - *Clothes* (Roupas)

Para começar a aula, foi perguntado às crianças se elas se lembravam do tema aprendido na aula anterior e elas prontamente responderam que o tópico era *routine*. Questionamos os alunos sobre o que mais, além do que aprendemos, fazia parte da nossa *routine* e, em nenhuma das instituições, eles chegaram à conclusão de que se vestir faz parte da rotina. Ajudamos eles a pensar na ordem do que fazemos quando acordamos, já aproveitando para relembrar as

expressões *wake up*, *wash your face*, *brush your teeth* e *comb your hair*. Dessa forma, eles citaram o que esperávamos. Perguntamos se eles conheciam alguma peça de roupa em inglês e, apenas na I1, uma aluna citou a palavra *shirt*, pois havia aprendido na escola. A partir disso, mostramos os *flashcards* dizendo as palavras em voz alta para eles repetirem e, depois de ensinadas as palavras, repetimos todas. Explicamos, então, a atividade, mencionando que eles teriam que colorir as peças de roupas e o personagem correspondente (um menino ou uma menina), recortar as roupas e vesti-las no personagem as combinações que preferirem. A ideia era que eles brincassem montando *looks*. Imprimimos um menino e uma menina para cada aluno, pois na folha do menino tinha *shorts* e *jacket*, peças que não tinham na folha da menina, enquanto na da menina tinha *dress* e *skirt*, que não tinha na dos meninos. Explicamos que, se alguém quisesse alguma peça de roupa que não tinha na sua folha, era possível pegar a outra caso quisesse.

As crianças não conseguiram brincar por muito tempo, pois recortar levou um bom tempo, mesmo com a ajuda dos professores, responsáveis ou voluntários, que eram dois na I1 e quatro na I2. Apesar disso, eles conseguiram se divertir combinando as peças de roupa, mostrando aos colegas e relembrando como falar cada uma delas em inglês.

Considerando-se o objetivo da presente pesquisa, dentre as atividades aplicadas e recursos pedagógicos utilizados, estão: desenho, colagem, música, dança, mímica, brincadeiras, *realia*, *flashcards* e diálogo. A escolha delas se deu visando o aumento da motivação das crianças. Observa-se que todas as propostas de atividades geraram resultados positivos na aquisição do vocabulário de cada aula e na prática da LI. É possível destacar também que, de modo geral, houve empolgação, interesse e empenho dos alunos em todas as aulas. Apesar disso, ocorreram situações pontuais em algumas aulas, além de algumas atividades ou recursos pedagógicos visivelmente funcionarem melhor do que outros.

Pode-se perceber que na aula 1 (*Thanksgiving*), que teve como categoria o foco na cultura, os alunos demonstraram grande interesse no conteúdo, pois aproveitaram a oportunidade para, com entusiasmo e curiosidade, fazer perguntas sobre o lugar de onde a professora norte-americana vem. Além disso, eles compartilharam com ela aspectos da cultura brasileira e os compararam com a cultura da professora. A realização da atividade foi produtiva, pois as crianças conseguiram fazer o que havia sido proposto. Dessa forma, percebe-se que o contraste e as similaridades presentes entre duas culturas diferentes fez com que os alunos se interessassem em interagir e produzir durante a aula.

Pode-se afirmar que as atividades em que utilizamos músicas, na aula 2 e na aula 6, foram positivas, pois as crianças conseguiram relacionar o vocabulário com as músicas, algo que os auxilia a relembrar as palavras ou expressões. É

importante ressaltar que na aula 2 as crianças apenas cantaram a música, enquanto na aula 6 foi utilizado o TPR³⁷ na música “*Head, shoulders, knees and toes*”, algo que contribuiu para a assimilação do vocabulário aprendido, principalmente por se tratar de partes do corpo. Além disso, as crianças demonstraram animação para cantar e se movimentar, não se importando em cantar a música mais de uma vez ou fazer a coreografia diversas vezes.

Apesar de terem sido produtivas, foi possível observar frustração, preguiça ou cansaço dos alunos em algumas atividades que envolviam recorte e/ou colagem, como nas aulas 3, 4, 5, 8 e 9. Os momentos em que essas emoções mais foram observadas aconteceram nas aulas 5 e 8 (*Meals e Routine*). Havia muitas comidas diferentes para recortar na aula 5 e, mesmo que tenha sido explicado aos alunos que o objetivo era que eles pintassem, procurassem e colassem apenas as favoritas, a grande quantidade de opções pode ter intimidado as crianças, principalmente porque algumas quiseram colar todas. Considerando também que, além da introdução do vocabulário, a atividade tinha muitos passos diferentes, como desenhar e pintar a mesa, pintar as comidas, recortá-las e, então, colá-las, isso, juntamente à quantidade de imagens, pode ter sobre carregado os alunos, gerando desmotivação em alguns. Na aula 8 (*Routine*), apesar de ser aparentemente uma tarefa mais simples se for comparada às outras, alguns alunos se sentiram frustrados devido às suas expectativas pessoais. A desmotivação não se deu por conta da atividade em si, mas por questões pontuais de três alunos diferentes, pois essas crianças não ficaram felizes com seu próprio desempenho ou resultado.

A atividade envolvendo mímica, aplicada na aula 7 (*Animals*) também trouxe resultados positivos. Foi perceptível o entusiasmo dos alunos quando a proposta dos exercícios demandou que eles se levantassem das carteiras para se movimentarem, pois crianças são aprendizes cheios de energia. Dessa forma, na aula em questão e em outras, foi possível usar essa energia a favor do objetivo, que foi a aquisição do vocabulário, pois os alunos têm a oportunidade de relacionar as palavras com os movimentos.

Uma atividade que trouxe tanto entusiasmo quanto insegurança foi a atividade da feirinha, aplicada na aula 3 (*Fruits and Numbers*), com a utilização de *realia* e diálogo. No que diz respeito à *realia*, os alunos ficaram animados com a proposta de usar o dinheirinho de brinquedo e organizar suas próprias vendas, tanto que criaram funções que não haviam sido pré-estabelecidas, como ficar no caixa. Porém, na questão do diálogo, foi possível observar que muitos alunos ficaram inseguros, principalmente ao falar a frase-alvo “*How much is the (ex.:*

³⁷ *Total Physical Response* diz respeito ao uso de ações relacionadas ao que se escuta. No caso do ensino de LI, pode-se relacionar o movimento ao vocabulário, por exemplo na música *Head, shoulders, knees and toes* (cabeça, ombro, joelho e pé).

apple)?”, pois tinham que lembrar como fala uma das frutas que aprenderam, além de ter que pensar nos números. Para facilitar para as crianças e prosseguir com a atividade, diminuir a frase foi uma solução que funcionou para o andamento da atividade. Apesar dessas dificuldades, os alunos demonstraram interesse e quiseram saber quando faríamos essa atividade novamente.

As atividades de desenho, como nas aulas 2, 6 e 7 (*Greetings, Body Parts 2 e Animals*) foram sempre positivas, apesar de alguns pontos já citados sobre a aula 2, envolvendo frustração. Os alunos parecem interessados em expressar suas criações no papel. Na aula 7, por exemplo, para fazer a atividade que se tratava de um jogo, as crianças tinham que desenhar animais no quadro e, apesar da empolgação de usar o quadro, alguns alunos perguntaram se iríamos fazer alguma atividade de desenho em folha. A atividade sobre *comic strips*, apesar de ter sido desafiadora para os alunos, foi proveitosa para todos eles, que conseguiram usar a criatividade e fazer a história da maneira que conseguiram, com ótimos resultados.

O uso de *flashcards*, que, exceto na aula 1 (*Thanksgiving*), foi aplicado em todas as aulas, contribuiu para que os alunos compreendessem melhor o vocabulário. Com esse recurso, as crianças conseguiram assimilar a imagem à palavra e significado. Figuras chamam a atenção das crianças e, ainda, dependendo da proposta das atividades, alguns alunos pediam um ou mais *flashcards* para que pudesse copiar o desenho.

Em vista dos dados apresentados, conclui-se que todas as atividades foram motivadoras de alguma maneira, porém com particularidades muito distintas que, muitas vezes, geraram situações nas quais os alunos demonstraram algum tipo de desmotivação. Nesses momentos, foi necessário recorrer à adaptação e diálogo, além de outras estratégias para contornar alguns acontecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi feita uma análise sobre a motivação de crianças em contexto de vulnerabilidade social na aprendizagem de inglês, com o objetivo de investigar tipos de atividades consideradas positivas para que essas crianças se sintam motivadas para aprender LI e, a partir disso, testar algumas delas, considerando as percepções dos alunos. Para isso, buscou-se compreender a importância da motivação em sala de aula de inglês, as características dos aprendizes na infância bem como as atividades mais recomendadas para esta faixa etária e implicações vivenciadas por crianças em vulnerabilidade social.

Para o fim da realização da pesquisa, foi feito um esquema de aulas considerando os tipos de atividades recomendadas para crianças a partir de Shin (2014). As aulas foram ministradas em duas instituições, que oferecem

atividades no contraturno escolar para crianças em vulnerabilidade social, em turmas de 7 a 11 anos. Foram observados e analisados os comentários, as reações e o engajamento demonstrados pelas crianças a fim de identificar momentos em que elas demonstraram estar mais ou menos motivadas. Além disso, foi realizada uma entrevista com representantes de cada instituição com o objetivo de compreender melhor alguns aspectos vivenciados pelas crianças.

As entrevistas demonstraram que, além da vulnerabilidade financeira que atinge a grande maioria desses alunos, o contexto de algumas crianças envolve violência doméstica, ausência dos pais e perdas, por exemplo. Além disso, as representantes das instituições relataram algumas crenças das crianças sobre o aprendizado de língua inglesa, uma vez que algumas acreditam que é desnecessário aprender inglês pois não têm condições de ir para outro país.

A hipótese da pesquisa, que supõe que a utilização de atividades e materiais atraentes, como jogos, brincadeiras, músicas, *flashcards* e jogos, entre outros, pode aumentar a motivação de crianças em vulnerabilidade social para o aprendizado de LI foi confirmada. A utilização desses recursos e abordagens gerou um retorno positivo dos alunos e, a partir das percepções obtidas sobre os alunos em sala, foi considerado que todas as atividades propostas fizeram com que as crianças se sentissem motivadas de alguma maneira. Considerando acontecimentos pontuais, como situações em que alguma criança ficou frustrada ou não quis participar, observou-se que algumas atividades foram menos motivadoras do que outras. Percebeu-se que, de acordo com o entusiasmo dos alunos na realização delas, as atividades envolvendo música, TPR e jogos foram mais motivadoras.

Esta pesquisa é relevante para encorajar novos professores voluntários a ministrar aulas de inglês para crianças em vulnerabilidade social. Acreditamos que ela pode inspirar outros professores e pesquisadores a voltarem seus olhares para crianças nesse contexto, contribuindo para que o aprendizado de inglês seja cada vez menos elitizado. É essencial que essas crianças tenham contato com a língua inglesa, percebendo a sua importância no mundo e como o aprendizado da língua pode ser interessante e divertido. A pesquisa também contribui para que a percepção de outros docentes seja ampliada no entendimento de que, para ensinar crianças, é necessário levar em consideração que elas têm características, demandas e limites diferentes dos adultos, além de que tais particularidades têm que ser consideradas para a busca de atividades destinadas a essa faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. J. U. C. **A importância de motivar os alunos do Ensino Fundamental II na aprendizagem de língua inglesa.** 2017. Monografia de Especialização (Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola) - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1^a e 4^a séries do ensino fundamental.** 2009. 139 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1612235>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BARROS, R. S. **Hello, Teacher!: o ensino de inglês na educação infantil sob à luz da base nacional comum curricular.** 2019. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras - Inglês, Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14426>. Acesso em: 24 out. 2023.

CAMARGO, P. M. P. **A motivação de estudantes para o aprendizado de língua inglesa.** 2014. 84 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

CARARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar.** Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos - Universidade do sul de Santa Catarina, p. 28, 2016. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 29 out. 2023.

CAVENAGHI, A. R. A. Uma Perspectiva Autodeterminada da Motivação para Aprender Língua Estrangeira no Contexto Escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, 27 jul. 2009.

COSTA, E. L.; NETO, J. E. P. A motivação como fator essencial na aprendizagem da Língua Inglesa. **Revista Educação e Emancipação**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 116, 30 ago. 2020. Universidade Federal do Maranhão. <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n2p116-132>. Acesso em: 07 mai. 2023.

COUTINHO, J. V. **Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento.** 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DÖRNYEI, Z.; CHAN, L. **Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages.** In: *Language Learning*, 63, p. 437– 462, 2013.

FERRARI, R. A. **Motivação na aprendizagem da língua inglesa.** Boletim Academia Paulista de Psicologia, v. 80, n. 1/11, p. 121-135, 2011, Tradução. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa? id = 94622747012>. Acesso em: 24 out. 2023.

HIRANO, A. R. Motivação como ferramenta no aprendizado da língua inglesa. 2012. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

LIMA, A. S. A., A ludicidade como aliada no ensino da língua inglesa na educação infantil: um breve relato de experiência docente. 2022. 17 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras - Inglês, Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2022.

SANTOS, A. G. P. S. Fun & English: uma prática educativa no ensino de inglês para alunos do Ciclo I. 2018. 56 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

SHIN, J. Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. *In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (Org.) Teaching English as a second or foreign language.* 4th ed. Boston, Heinle. 2014.

AS MEMÓRIAS DA BRUXA ONILDA: OBSERVANDO O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA OFICINA COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

*Carolina Araujo Borges da Silva*³⁸

*Giovanna Dallagassa Senna*³⁹

*Guilherme Vinicius Lunelli*⁴⁰

*Luis Daniel de Oliveira*⁴¹

*Andressa Brawerman-Albini*⁴²

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa ilustrar os materiais e as atividades preparadas no período de realização da disciplina e Grupo de Pesquisa Aquisição e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR, entre agosto e dezembro de 2023. O objetivo do Grupo, naquele semestre, foi o de trabalhar diretamente com crianças em vulnerabilidade social e, assim, colocar em prática os conhecimentos teóricos abordados em sala de aula sobre aquisição e aprendizagem de língua inglesa por crianças.

A primeira etapa de todo esse processo foi a exposição teórica. Durante o primeiro mês de aulas, tivemos a oportunidade de visitar e analisar algumas bases teóricas sobre a aquisição de língua inglesa por crianças. Essas primeiras aulas se concentraram em dar conta de temas diversos, tais como o filtro afetivo, as metodologias que podem ser utilizadas no ensino de crianças e o mito da aprendizagem precoce de língua inglesa.

38 Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: carolina.2021@alunos.utfpr.edu.br.

39 Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: gi.dallagassa1@gmail.com.

40 Graduado no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: lunelli@alunos.utfpr.edu.br.

41 Graduando do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: luisoliveira.2021@alunos.utfpr.edu.br.

42 Professora doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

Após quatro aulas expositivas, demos início a nossa pesquisa. As disciplinas que se identificam como Grupos de Pesquisa na matriz de Letras Inglês desenvolvem pesquisas ao longo do semestre e as apresentam no final dele em um evento recorrente denominado SEPEL (Seminário de Pesquisa em Letras). Para a realização da nossa pesquisa para o SEPEL, os primeiros passos a serem tomados foram decidir o escopo, o objeto e o tema. Desde o início do semestre, havia a perspectiva de executar as nossas futuras pesquisas em um ambiente real, com o público-alvo de nossos estudos, dois grupos de crianças em idades distintas: de seis a oito anos e de nove a 11 anos. Essa oportunidade foi possibilitada ao termos acesso a uma instituição que atende crianças em situação de vulnerabilidade social, a Associação Sonhar, localizada em Curitiba-PR.

Para colocar em prática esta pesquisa, optamos por abordar a aquisição de inglês como língua estrangeira (LE) para crianças sob a perspectiva do *storytelling*. Tendo isso em mente, decidimos que a melhor maneira de executar o tema seria através do uso de um livro infantil para a contação de histórias às crianças. Após um extenso processo de seleção do escopo, chegamos à decisão de que utilizariamos um livro da saga infantil Bruxa Onilda, devido à memória afetiva que todos os integrantes do grupo tinham com essa personagem durante suas infâncias.

A personagem Bruxa Onilda, inicialmente secundária, ganhou um *spin-off* literário somente seu após fazer muito sucesso no desenho animado para a televisão, “As Trigêmeas” (*The Triplets*), de 1993. Dessa forma, o próximo passo foi selecionar qual livro da personagem utilizar. Fizemos uma pré-seleção com cinco títulos: “Bruxa Onilda vai à festa”, “Bruxa Onilda vai à praia”, “O casamento da Bruxa Onilda”, “Bruxa Onilda vai a Londres” e “As Memórias da Bruxa Onilda”. Optamos por utilizar o último, de autoria de Enric Larreula e Roser Capdevila como nosso objeto de pesquisa. A principal justificativa para essa escolha foi em função da situação de vulnerabilidade social da maioria das crianças que frequentam a associação, assim, contar uma história sobre viagens internacionais e festas poderia não dialogar com a realidade das crianças, o que poderia causar um efeito negativo no processo.

O livro em questão trata das memórias da personagem homônima, desde antes do seu nascimento até seus primeiros anos de vida. Dessa forma, vale ressaltar que as memórias presentes no livro são de diversos momentos, como a gravidez de sua mãe, o seu nascimento, os encontros para conhecer o resto da família, o tempo passado com a sua mãe, as amizades da infância e o encontro com a Olhona, sua coruja de estimação. Essa temática pareceu estabelecer um diálogo maior com as crianças, uma vez que suas memórias com a família e sobre a infância ainda são relativamente recentes.

As próximas seções deste capítulo buscam relatar como foi estabelecida

a nossa fundamentação teórica e como se deu o planejamento da metodologia. Abordam, ainda, um relato de experiência da execução das nossas oficinas no ambiente da associação e os resultados obtidos.

A AQUISIÇÃO DE LE POR CRIANÇAS

Com o objeto e tema definidos, partimos para a seleção de referencial teórico. Neste sentido, lemos o trabalho de Usuki (2022), que possuía objetivos semelhantes aos nossos. A autora também explorou a utilização de *storytelling* como ferramenta para a aquisição de LE. Para isso, escreveu seu próprio livro, mostrando recursos importantes na contação de histórias para crianças⁴³. Para o embasamento teórico, utilizamos também Piaget (1963), Krashen (1981), Ur (2012) e Shin (2014).

O início do embasamento consiste em pontuar que, de acordo com Krashen (1981), existem dois conceitos dentro dos estudos de ensino de segunda língua⁴⁴ que apresentam semelhanças, mas que são significativamente diferentes: aquisição e aprendizagem. O autor expõe que aquisição consiste em um processo que, geralmente, se dá sem a ciência do falante, análogo a como algumas crianças aprendem a sua língua nativa nos primeiros anos de vida e, assim, o foco recai no uso da língua em situações mais espontâneas. Em contrapartida, o conceito difere da aprendizagem, na qual o falante tem noção da ocorrência do processo e ele ocorre em situações mais formais, dando maior ênfase em estruturas gramaticais. Ao ter em conta que durante esta pesquisa trabalhamos com crianças de seis a 11 anos, que a mensagem que queríamos transmitir não exigia uma preocupação rigorosa com a forma, como pauta Usuki (2022), e que não havia a necessidade de explicações gramaticais detalhadas ou estruturas formais nem tampouco um esforço consciente dos falantes, optamos por fundamentar os nossos trabalhos através do conceito da aquisição de LE.

De acordo com Piaget (1963), que classificou o desenvolvimento neurológico das crianças por idade, as crianças entre sete e 11 anos estão em uma fase mais avançada do desenvolvimento cognitivo do que as de idades anteriores, o que possibilita trabalhar com questões mais amplas como perspectivas variadas de uma história, empatia e o uso do raciocínio e da dedução para o entendimento. Essas são habilidades importantes para contar a história de “As Memórias da Bruxa Onilda” (1996).

Krashen (1981) expõe que a aquisição de segunda língua se dá através de um *input* de qualidade, bem selecionado e que seja um pouco mais avançado

43 Mais informações sobre esse trabalho estão presentes no capítulo “Contação de Histórias e Aquisição de Inglês como Língua Estrangeira por Crianças: O Processo da Escrita de um Livro Literário Infantil”.

44 Neste capítulo, tratamos os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” como sinônimos.

que o conhecimento prévio do aprendiz, seguindo uma fórmula disposta como *input +1*. Dessa forma, fez-se necessário ajustar alguns aspectos do texto original da obra de Bruxa Onilda para que a aplicação da oficina fizesse sentido, considerando os conhecimentos e vivências prévias dos alunos, mas que ao mesmo tempo também instigasse e estimulasse o interesse deles.

Como pontua Shin (2014), as crianças são naturalmente ativas e cheias de energia, o que requer abordagens diferenciadas. Para promover uma aquisição de segunda língua efetiva, é necessário incessantemente capturar a atenção das crianças, enquanto se cultiva a sua imaginação e curiosidade. Tendo em conta que crianças reagem muito bem a estímulos visuais (Ur, 2012), a intenção da nossa proposta é que os alunos se envolvam tão profundamente no processo de contação de histórias que quase esqueçam que ela está sendo realizada em outra língua. O *storytelling*, portanto, se mostra uma ótima opção, pois pode proporcionar esses momentos de profundo aprendizado ao público ouvinte e ainda é caracterizado como uma atividade que fornece *input* significativo em quantidade e em qualidade (Ur, 2012).

Outra justificativa para o uso de *storytelling* se concentra na possibilidade da exploração das emoções do aprendiz durante o processo de aquisição, uma vez que o conteúdo assim aprendido é mais facilmente fixado. Quando uma história é contada de forma oral, o aprendiz precisa necessariamente adivinhar e presumir alguns significados (Usuki, 2022). Entretanto, para muitas crianças este pode ser um processo tedioso e difícil e é justamente esta a função das ilustrações e da narrativa simples dos livros infantis, em conjunto com a leitura em voz alta: facilitar o processo de aquisição e intensificar o interesse, podendo influenciar positivamente no filtro afetivo⁴⁵ de cada aprendiz. As crianças, através do tempo e conforme se familiarizam com a língua, podem começar a associar as imagens presentes nos livros com os significados e as respectivas palavras, trabalhando em conjunto habilidades de compreensão oral, de raciocínio e de escuta e também com suas próprias experiências de vida e memórias afetivas.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Logo após a seleção do livro que seria trabalhado, selecionamos alguns trechos do material para conter o vocabulário a ser trabalhado e para que o nível de inglês fosse equivalente ao conhecimento adquirido pelos alunos até o momento. Nesta etapa, escolhemos algumas imagens do livro original as quais

45 Segundo Krashen (1981), o filtro afetivo é um conceito abstrato que ilustra como o estado emocional do falante pode influenciar diretamente na qualidade de sua aquisição de LE. Por exemplo, um falante que está interessado e calmo é considerado um falante com um baixo filtro afetivo, podendo influenciar positivamente no processo. Por outro lado, um falante que está agitado, nervoso ou com medo seria um falante com alto filtro afetivo, possivelmente trazendo prejuízos ao processo de aquisição.

Julgamos serem adequadas para a contação de história e desenvolvemos a ideia geral das experiências a serem contadas pela bruxa. A história foi utilizada para fins didáticos de forma a manter sua essência original (contar a trajetória da bruxa, desde sua concepção até suas primeiras vivências e experiências), mas com ajustes e adições que promovessem a utilização do vocabulário previsto.

Para a confecção do álbum físico, utilizamos um álbum de fotos comum ao qual anexamos as ilustrações impressas. Palavras-chave em inglês foram escritas abaixo das imagens para que os alunos tivessem mais estímulo visual relacionado ao idioma-alvo (Figura 1).

Figura 1 – Álbum confeccionado para o uso nas oficinas



Fonte: Os Autores (2025)

Em relação à aplicação desse material, optamos por trabalhar com a contação de história interativa em que uma integrante do nosso grupo se fantasiou como a Bruxa Onilda e contou “suas” memórias às crianças a fim de gerar curiosidade e interesse delas na história presente em nosso livro de memórias personalizado. Ao final do *storytelling*, aplicamos uma atividade de desenho, em que os alunos tiveram a liberdade de desenhar ou fazer recortes e dobraduras de uma ou mais memórias felizes que eles tivessem com seus familiares ou com seus animais de estimação, retomando assim o vocabulário trabalhados ao longo da história.

A princípio, como foi descrito anteriormente, realizamos a seleção e adaptação do livro “As Memórias da Bruxa Onilda” para, em seguida, começarmos a pensar na atividade de desenho e na oficina. Ao longo do mês de preparação, revimos alguns dos tópicos que foram trabalhados com os alunos da Associação Sonhar para que pudéssemos escolher com qual tema queríamos trabalhar e incorporar a nossa adaptação da história. Dentre tais temas, selecionamos membros da família e animais domésticos e algumas palavras específicas: *family*, *relatives*,

parents, mother, father, baby, child, children, daughter, grandmother, grandparents, uncle, aunt, cousin, sister, brother, siblings, cat, frog, owl, spider e bat. Essas palavras foram implementadas na história, que se encontra no Apêndice A, em que cada número representa a página em questão no livro de memórias.

Dentre os materiais providenciados para a oficina, incluímos itens para interação e imersão durante o *storytelling* e também para a realização da atividade de fixação de vocabulário posterior. Procuramos fazer a vestimenta da bruxa o mais fiel possível às ilustrações do livro, desde as meias verdes listradas até o lenço roxo que ela usa nas histórias. Levamos também materiais extras com os quais as crianças interagiram: chapéus de bruxa, uma vassoura colorida e o próprio álbum criado pelo grupo. Para a atividade, providenciamos papéis coloridos para que cada aluno pudesse desenhar uma ou mais memórias afetivas que possuíssem em relação às suas famílias ou animais de estimação.

Para que o tempo de aula fosse mais proveitoso e para que cada turma tivesse uma quantidade adequada de alunos, possibilitando interação efetiva entre as equipes e as crianças, as turmas 1 e 2, de alunos de seis a oito e de nove a 11 anos, respectivamente, foram divididas em dois grupos cada, totalizando quatro grupos que a partir deste ponto serão referidas como turmas 1A, 1B, 2A e 2B. Os alunos possuíam pouco conhecimento de inglês, mas já haviam sido expostos ao idioma por meio de aulas sobre diversos assuntos, dentre os quais se encontram os que decidimos aplicar em nossa oficina: vocabulário sobre membros da família e animais. Tendo sido esta oficina a primeira experiência que tivemos com *storytelling*, acabamos por otimizar o desenvolvimento da contação de história para cada turma, conforme nossas observações eram feitas em tempo real.

A contação de histórias para a turma 1A se deu de forma mais tradicional, com os alunos sentados em suas carteiras enquanto nós apresentávamos a oficina em frente à turma. O primeiro passo foi relembrar um pouco do vocabulário que os alunos já haviam estudado. Como atividade prévia à contação, escrevemos algumas palavras-chave no quadro e incentivamos as crianças a recordarem temas e palavras relevantes para o *storytelling*, além de apresentar a eles algumas palavras novas. Partimos, então, para o *storytelling* em si. As crianças demonstraram estar interessadas e atentas à história, mas não pudemos deixar de notar uma certa falta de interação. Acreditamos que essa dificuldade, ao menos em partes, decorreu por conta de três fatores principais: (a) distanciamento físico entre professores e alunos, (b) ausência de palavras e frases de incentivo por parte da equipe e (c) a idade dos alunos.

Tomando em conta esses fatores, optamos por uma abordagem ligeiramente diferente com a turma 1B. Após a retomada de conteúdo inicial, convidamos os alunos a formarem um círculo com suas cadeiras e a integrante fantasiada de bruxa sentou junto aos alunos para contar a história. Foi notório

que, ao nos colocarmos no mesmo nível dos alunos, a nossa presença em sala se tornou menos imponente aos olhos das crianças, fazendo com que elas se sentissem mais confortáveis para interagir conosco. Além de aprimorar a questão de proximidade, também buscamos incentivar as crianças, trazendo indagações e encorajando-as a compartilhar seus conhecimentos e vivências.

Com as turmas 2A e 2B, decidimos diminuir a distância ainda mais com o intuito de trazer um sentimento de pertencimento e relaxamento para os alunos, fazendo com que o *storytelling* se tornasse uma atividade descontraída e leve. Convidamos os alunos a se sentarem no chão junto da bruxa, onde todos demonstraram se sentir à vontade. Foi evidente também que a idade dos alunos foi um fator que impactou muito no quesito interação, visto que tanto as turmas 2A e 2B (de nove a 11 anos) se mostraram mais engajadas durante o *storytelling* em comparação às turmas 1A e 1B (de seis a oito anos).

A presença de palavras e frases que motivassem os alunos a interagir foi menos necessária durante o *storytelling* com as turmas 2A e 2B, devido ao fato de os alunos se mostrarem mais curiosos e dispostos a interagir por conta própria. Ele perguntaram à bruxa sobre fatos não apresentados no livro e detalhes sobre acontecimentos específicos e compartilharam suas próprias experiências e opiniões, contribuindo com vocabulário em inglês ou até mesmo questionando a bruxa com a intenção de descobrir se era uma bruxa de verdade. Na turma 2B, por exemplo, os alunos fizeram perguntas e comentários como “Por que sua vassoura tem cor diferente da foto?” e “Faz um feitiço agora!”. Além disso, em ambas as turmas, foi notável o sentimento de satisfação demonstrado pelos alunos quando estes contribuíam com vocabulário durante a história, relembrando palavras estudadas anteriormente em suas aulas de inglês ou vistas em algum outro contexto. A Figura 2 ilustra como se deu a contação da história na turma 2A.

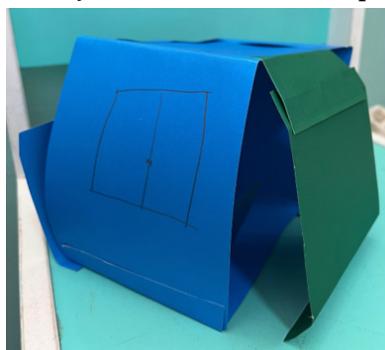
Figura 2 – Execução da oficina na turma 2A



Fonte: Acervo particular dos autores (2023)

Após o momento da contação da história pela bruxa Onilda, explicamos como seria a atividade na sequência. No geral, todas as turmas tiveram grande interesse na atividade, gerando também algumas dúvidas em relação ao que desenhar sobre suas memórias anteriores. Nas turmas 1A e 1B, talvez por conta da idade, tiveram mais alunos com dificuldade em pensar no que desenhar, mas também foi possível perceber que eles foram mais criativos com os desenhos. Alguns, inclusive, quiseram fazer dobraduras, como um aluno que fez e representou seu apartamento em 3D através de colagem e dobradura das folhas disponibilizadas (Figura 3). Já nas turmas 2A e 2B, apesar de não ter sido a nossa ideia inicial, muitos tiveram vontade de desenhar a experiência que estavam vivendo, ou seja, desenharam a bruxa Onilda ou algo relacionado à aula que tinha acabado de acontecer.

Figura 3 – Produção de um dos alunos: “o apartamento”



Fonte: Acervo particular dos autores (2023)

RESULTADOS

A partir da aplicação da oficina, foi possível perceber que a contação de história foi bastante efetiva para os aprendizes em questão. Em cada uma das turmas tivemos respostas diferentes à mesma atividade, mas para além da idade é necessário considerar outros fatores que podem ter influenciado nas diferentes reações. A turma dos alunos menores foi bastante participativa, principalmente durante a atividade de desenho, enquanto a turma dos maiores participou maisativamente do *storytelling*, fazendo vários comentários e perguntas para a bruxa.

No geral, todos os aprendizes interagiram a partir de seus conhecimentos anteriores sobre família e animais de estimação e ficaram animados quando lembravam do vocabulário em questão. Também fizeram associações com coisas do cotidiano deles, como “*Spiderman*” para lembrar de *spider* e “*Batman*” para *bat*. Além disso, muitos ficaram curiosos sobre a bruxa, considerando

que atuamos durante toda a oficina como se nossa colega realmente fosse a Bruxa Onilda. Isso gerou muitas perguntas como “A coruja fala?”, “Você veio voando?” ou, até mesmo, pedindo que ela fizesse um feitiço.

Como realizamos a oficina em grupos pequenos, aos poucos pudemos ir aprimorando o modo que trabalhávamos com as crianças. Iniciamos com o primeiro grupo sentado em suas cadeiras, o que os deixou um pouco distantes da bruxa e dificultou para que eles pudessem ver as imagens do álbum de fotos que desenvolvemos. Já no segundo grupo, escolhemos o formato de uma roda de conversa com as cadeiras ao redor da bruxa, nos colocando no mesmo nível que as crianças. A partir do terceiro grupo, não utilizamos mais as cadeiras e fizemos um círculo no chão com as crianças. Foi muito interessante perceber como cada pequena modificação gerava uma maior participação por parte deles.

Com relação à atividade de desenho, as turmas 1A e 1B desenharam algumas de suas memórias mais felizes com sua família ou animais de estimação e também fizeram colagem e dobraduras. As turmas 2A e 2B demonstraram bastante interesse em desenhar a própria bruxa e um dos colegas que estava de chapéu representando suas memórias felizes, bem como uma variedade de desenhos de aniversários e nascimento de irmãos (Figura 4).

Figura 4 – Produções diversas dos alunos



Fonte: Acervo particular dos autores (2023)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos concluir que o *storytelling* interativo incentivou a aprendizagem de inglês pelas crianças, gerando bastante interesse dos alunos na história e na atividade sugerida. No geral, os aprendizes lembraram de momentos felizes de suas vidas e também dos momentos com a Bruxa Onilda, os representando através dos desenhos que foram diversificados e criativos. Além disso, a idade foi

um aspecto que influenciou na aplicação das atividades, perceptível pela reação das diferentes turmas que, apesar de serem distintas, foram positivas.

Foi extremamente proveitoso ter a oportunidade de observar as teorias vistas em sala de aula se confirmando no âmbito prático. Ao considerarmos e contemplarmos as demandas específicas das crianças, no que diz respeito à ludicidade e agitação, conforme pontuou Shin (2014), pudemos traçar estratégias que agregaram positivamente ao ensino e possibilitaram, de fato, a ocorrência da aquisição de segunda língua pelos nossos pequenos alunos.

Por último, e não menos importante, o evento mais recente na linha do tempo da nossa pesquisa foi a apresentação no SEPEL. Pela primeira vez, pudemos expor a nossa pesquisa a pessoas externas a ela e, felizmente, o *feedback* recebido foi extremamente positivo, o que tornou ainda mais gratificante ter feito parte deste processo. Esperamos que com este capítulo possamos influenciar mais professores a entrarem no mundo de seus alunos a partir da contação de histórias em LE.

REFERÊNCIAS

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press Inc. University of Southern California, 1981.

LARREULA, E.; CAPDEVILA, R. **As Memórias da Bruxa Onilda**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

PIAGET, J. **The origins of intelligence in children**. New York: W.W. Norton & Company, Inc, 1963.

SHIN, J. K. Teaching Young Learners in English as a Second/Foreign Language Settings. In: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: National Geographic Learning, 2014.

UR, P. **A course in English Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

USUKI, W. K. **Contação de histórias e aquisição de inglês como língua estrangeira por crianças: A escrita de um livro literário infantil**. 2022. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Letras Inglês, Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

APÊNDICE - A HISTÓRIA DO ÁLBUM DE MEMÓRIAS

1. Here's *MY FAMILY* (Essa aqui é minha família). No começo existiam muitas *WITCHES*, mas com o passar do tempo *MY FAMILY* diminuiu. My *MOTHER* sempre quis um *BABY*.
2. *MY MOTHER WANTED A DAUGHTER*. Ela se sentia muito sozinha e pediu para as estrelas para ter *A CHILD*.
3. Ela pesquisou sobre *FAMILY AND CHILDREN* para poder ser uma ótima *MOTHER*. *SHE EVEN CHOSE MY NAME*. (Ela até escolheu meu nome: Onilda)
4. *MY AUNT MARY* ajudou *MY MOTHER*. Como minha *AUNT* era uma *WITCH* muito boa, ela usou sua bola de cristal para ver o futuro. E assim, *MY PARENTS* (meu papai e minha mamãe) me conheceram antes de eu nascer.
5. *MY COUSIN VIRGINIA* tricotou um lenço para mim
6. *AND MY GRANDMOTHER* fez meias que eu uso até hoje. *MY RELATIVES* (toda a minha família) se esforçaram para me receber bem.
7. Eles organizaram uma festa para mim. Essa foi minha primeira *FAMILY REUNION*. Eu ganhei muitos presentes, alguns deles foram: *A CAT, A FROG, A SPIDER, A BAT AND A BROOM*.
8. *MY MOTHER* me falou que eu sempre chorava muito, e ela não sabia o porquê. Eu nunca deixava ela dormir à noite.
9. Mas era só ela me dar a mamadeira, que eu me acalmava. Eu era uma *CHILD* muito esfomeada (*very hungry*).
10. Desde pequena, eu sempre amei as estrelas. Eu ficava observando elas por horas e horas. *MY FATHER* me deu meu primeiro livro sobre o espaço.
11. Eu ainda me lembro do dia em que *MY MOTHER* me ensinou a voar usando uma *BROOM*. Eu fiquei com muito medo (*VERY AFRAID*), mas hoje em dia sou uma das melhores *WITCHES* da minha *FAMILY*.
12. Todo ano, eu comemoro o meu aniversário com toda a minha *FAMILY*. *MY GRANDPARENTS* (meus avós), *MY UNCLES AND AUNTS* e todos os meus *PETS* se reúnem para comemorar.
13. Em um dos meus aniversários, eu ganhei *A FRIEND*, uma amiga muito especial: uma *OWL* que decidi chamar de *OLHONA*, já que ela sempre está olhando para mim.
14. Desde então, a *OLHONA* e eu nos damos muito bem, e ela é como uma *SISTER* para mim, enquanto meu *FROG* é como se fosse *MY BROTHER*. *I REALLY LOVE MY SIBLINGS*.

MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA DE SENSIBILIZAÇÃO EMOCIONAL E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL

Annie Niemzyk Silva⁴⁶

Beatrix de Souza Candia⁴⁷

Fernanda Siqueira de Souza⁴⁸

Helena Caetano Ferreira da Silva⁴⁹

Pietra Fernanda Bueno Godoy⁵⁰

Vitoria Pegurski⁵¹

Andressa Brawerman-Albini⁵²

INTRODUÇÃO

Associação Sonhar, localizada em Curitiba-PR, visa auxiliar no desenvolvimento de crianças que se encontram em vulnerabilidade social e em situação de risco a fim de promover um ambiente receptivo à infância, no qual os alunos possam aprender enquanto brincam. Essa associação trabalha com crianças de seis a 11 anos, divididas entre os grupos dos menores (entre seis e oito anos) e dos maiores (entre nove e 11 anos). As atividades ocorrem no contraturno das aulas regulares para que elas possam aproveitar sem interferir na escola. As oficinas são ofertadas de segunda a sexta-feira e são

⁴⁶ Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: annie@alunos.utfpr.edu.br.

⁴⁷ Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: beatrizcandia@alunos.utfpr.edu.br.

⁴⁸ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: fernandasiqueira@alunos.utfpr.edu.br.

⁴⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: helenacaetano@alunos.utfpr.edu.br.

⁵⁰ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: pietragodoy@alunos.utfpr.edu.br.

⁵¹ Graduada do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: vitoriapegurski@alunos.utfpr.edu.br.

⁵² Professora doutora do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

relacionadas a diversos temas, como esportes, desenho, balé e, entre alguns outros, língua inglesa. O objetivo desse projeto é proporcionar um espaço seguro em que as crianças consigam desfrutar de sua infância de maneira educativa.

Nesse sentido, os estudantes que participaram do Grupo de Pesquisa de Aquisição e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná no ano de 2023 foram convidados a desenvolver suas pesquisas dentro da associação por meio da elaboração e aplicação de oficinas envolvendo o ensino de inglês. O intuito era proporcionar aos pequenos novas experiências com a língua inglesa de modo que eles fossem incentivados a participar e praticar o inglês ludicamente. Portanto, antes do planejamento da oficina, os licenciandos debruçaram-se às particularidades do ensino e da aprendizagem infantil para entender como deveriam criar suas oficinas.

Assim, optamos por trabalhar a música como ferramenta pedagógica para atrair a atenção e participação das crianças por conta do caráter lúdico agregado à utilização dela em sala de aula. Ao escolher esse artifício, refletimos sobre como a música consegue impactar as emoções de quem a escuta. Desta forma, além de trabalhar com o vocabulário de sentimentos e emoções em inglês, também esperávamos abrir um espaço em que as crianças conseguissem compartilhar como entendiam suas emoções. Isso seria o início de um trabalho de consciência emocional, que deveria ser contínuo em suas vidas. Optando por essa abordagem, defendemos o uso da ludicidade na educação de crianças para atrair o interesse dos alunos ao conteúdo, aproveitando esse ambiente para contribuir com a formação humana deles. Além disso, o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos foi pensado a fim de eles começarem a adquirir a percepção dos sons do inglês, ainda que de maneira inicial.

Esta pesquisa se justifica a partir da necessidade do desenvolvimento da consciência emocional em ensino de crianças em contexto de vulnerabilidade social. Para além disso, o trabalho oportuniza o contato das crianças com a cultura e a musicalização de forma lúdica e dinâmica, visando permitir que elas se sintam acolhidas em suas dúvidas, medos e sentimentos.

O capítulo está dividido em quatro seções. Primeiramente, apresentamos o levantamento teórico, em que são discutidos os eixos teóricos de vulnerabilidade social, da música como ferramenta pedagógica, da afetividade, das emoções e da consciência fonológica usados para embasar a pesquisa. Em segundo lugar, relatamos a experiência da atividade elaborada e sua aplicação. Em seguida, apresentamos os resultados e realizamos a discussão sobre eles. Por fim, as considerações finais expressam algumas observações sobre a atividade aplicada, como também reflexões para atividades futuras.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

Esta seção será dividida em quatro subseções a fim de contemplar todo referencial teórico utilizado na pesquisa. A primeira parte aborda como o contexto social em que essas crianças estão inseridas pode afetar sua educação em diferentes níveis. A segunda parte apresenta como a música, ao ser utilizada como ferramenta pedagógica, proporciona uma nova perspectiva de ensino em sala de aula. A terceira parte descreve como a afetividade, dentro do contexto de ensino, aproxima os alunos do conteúdo, pois eles conseguem se reconhecer no que estão estudando. Por fim, a quarta parte explica como a consciência fonológica aparece durante a aula elaborada nesta pesquisa.

Vulnerabilidade social

Existem diversas possibilidades de interpretação para o termo vulnerabilidade social. Pensando nessa amplitude, é importante que haja uma delimitação do que foi considerado vulnerabilidade social para esta pesquisa. Neste trabalho, adotamos o conceito pensado por Sanches (1999), que divide a vulnerabilidade social em três dimensões, sendo elas a individual, a programática e a social. A individual é definida através do cenário interpessoal, como por exemplo suas relações sociais e seu estado mental. A programática é a que engloba a falta de ofertas do estado. A social diz respeito não apenas à falta de informação, mas também à falta de informação de qualidade e aos problemas de interpretação das informações que chegam até essas comunidades.

Além disso, a análise relacionada à vulnerabilidade reconhece os fatores contextuais como a estrutura governamental. Essa definição é importante para que a música dentro de sala de aula seja também adaptada para um contexto como o descrito acima, principalmente levando em consideração crianças que vivem dentro de uma comunidade vulnerável social e programaticamente. Pensando nisso, em uma matéria escrita por Krakovics (2000) para a Folha de São Paulo, a autora discorre sobre como a música contribui para a alfabetização de crianças carentes, devido ao fator motivacional que ela carrega. A música atrai, assim, as crianças e cria um interesse em relação ao que está sendo ensinado. Isso mostra a importância da utilização de ferramentas como a música dentro da sala de aula de crianças em vulnerabilidade social.

Música como ferramenta pedagógica

Pensando na música como fator motivacional dentro da aprendizagem, é importante compreender a forma e a razão dessa construção. Para isso, é preciso analisar as relações existentes em uma sala de aula, como a de professor-aluno e a

de aluno-aluno, sendo elas influenciadas pela música, já que, segundo Negreiros (2018), a utilização dessa ferramenta estreita as relações dentro de uma sala de aula. Ela cria, dessa forma, um ambiente amigável, facilitando a construção do filtro afetivo, resultando no aumento do fator motivacional e viabilizando a aprendizagem. Além disso, a música auxilia o docente a trabalhar diferentes habilidades, como a compreensão e produção oral.

Apesar dos fatores citados, é importante salientar que a música deve ser usada em conjunto com uma aula bem planejada a fim de que ela faça sentido dentro daquele contexto e, assim, realmente possibilite a aprendizagem ao criar um ambiente mais amigável e proporcionar *input* da língua estrangeira, no caso, o inglês, dentro da sala de aula. Dessa forma, ao utilizar a música de uma forma estratégica, que contribua efetivamente para o processo de aprendizagem, os alunos podem aprender de maneira mais dinâmica, tornando o aprendizado não apenas mais significativo, mas também mais lúdico e estimulante.

Afetividade e emoções

Além do uso da música, outro aspecto que se fez importante, foi a utilização do nosso momento com as crianças para discutir sobre as emoções delas, buscando acolhê-las e gerar um impacto significativo. Nesse sentido, segundo Barret (2001 *apud* Moreira *et al.*, 2013):

[...] o grau de identificação e diferenciação das emoções afectará a forma como o indivíduo percebe as causas da emoção que está a sentir e, consequentemente, a sua relação com o contexto, as sensações corporais esperadas e as acções que tomará (para aumentar ou reduzir a experiência emocional) (Barret, 2001 *apud* Moreira *et al.*, 2013, p. 47).

Portanto, saber identificar suas emoções ajuda a entender o porquê o indivíduo se sente da forma que se sente e, consequentemente, ajuda-o a lidar com essa carga emocional, a reação corporal e sua relação com o contexto em que está inserido. Segundo Barret (2001 *apud* Moreira *et al.*, 2013, p. 47), “os mesmos autores reafirmam a importância da identificação e diferenciação das emoções para a regulação emocional [...]”, pois ter esse conhecimento ajuda a preparar o indivíduo para lidar com situações adversas do futuro, favorecendo a própria regulação emocional. Por isso, dentro da atividade desenvolvida, abrimos um momento para os alunos compartilharem, na medida que eles se sentissem confortáveis, como se sentiam em relação às palavras escolhidas.

Consciência fonológica

A consciência fonológica é entendida por Oakhill e Kyle (2000 *apud* Souza, 2021) como a habilidade de detectar, distinguir e manipular os segmentos da fala, sendo essa a sua definição a partir do entendimento obtido da língua materna/primeira língua (L1). Para os autores, a importância de trabalhar a consciência fonológica com as crianças vem da percepção da relação positiva entre as pesquisas na área e o êxito na aprendizagem de leitura, tornando, portanto, o processo de alfabetização mais rápido e eficiente. Contudo, essa definição é realizada a partir da análise da L1.

Pensando no que diz respeito à segunda língua (L2), os estudos se apresentam de forma distinta, já que para essa a perspectiva de consciência fonológica é outra. Segundo Souza (2021), o conhecimento sobre a língua-alvo no domínio segmental, fonotático e prosódico, a maioria do qual não está disponível para reflexão consciente ou para verbalização. Isso mostra que existe uma diferença de percepção do sistema fonológico (segmental, fonotático e prosódico) entre a L1 e a L2. Para a L1, esses conhecimentos são adquiridos ao longo da vida do falante a partir do *input*, mas no caso da L2 apenas a exposição nem sempre é o suficiente para que o aprendiz desenvolva consciência fonológica.

Nesse caso, é preciso que sejam realizadas atividades que desenvolvam um mecanismo que o autor chama de *noticing*. Porém, notar, nesse contexto, não é simplesmente detectar um estímulo linguístico, mas exercer atenção seletiva e processamento cognitivo (Souza, 2021). Portanto, é necessário pensar em atividades que abordam metodologias que desenvolvam a atenção seletiva do aluno, para que seja possível facilitar a percepção dos aprendizes em relação ao *input* fornecido, assim aprimorando o desenvolvimento da consciência fonológica da L2.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Após a busca por referencial teórico adequado, desenvolvemos uma aula-base, considerando o conhecimento prévio dos alunos. As crianças da associação foram divididas em dois grupos de até 10 participantes de acordo com a idade: os menores (de seis a oito anos) e os maiores (de nove a 11 anos). Aplicamos essa aula⁵³ para os dois grupos em uma única tarde que passamos na Associação Sonhar.

Esta seção está subdividida em três subseções, seguindo a ordem de aplicação das atividades na aula. Em cada uma delas estão dispostos a explicação das atividades, a forma que foram orientadas e os materiais necessários. Na primeira atividade, foram trabalhadas músicas na representação dos sentimentos

53 Esta aula encontra-se disponível em formato de Recurso Educacional Aberto no website <https://utfpr.curitiba.br/dalemdidatico>.

e consciência fonológica, a segunda atividade abordou vocabulário e, por fim, houve uma atividade de encerramento com retorno da música.

O primeiro contato com as crianças consistia em uma dinâmica de apresentação, visto que não havia convivência prévia entre os alunos e as professoras. Seguindo um dos eixos centrais da pesquisa, a música, a apresentação foi feita através da canção “*Hickety Pickety Bumblebee*”. Nela, cada pessoa se apresentava dizendo seu nome e, em seguida, todos repetiam o nome em voz alta. Depois, o grupo alternava entre sussurrar ou cantar o nome dos colegas.

Primeira atividade

Para a primeira atividade, foram selecionadas quatro músicas e uma ação para representar as emoções que seriam trabalhadas:

- *Hakuna Matata*, do filme O Rei Leão, para representar o sentimento *happy*;
- *When She Loved Me*, do filme *Toy Story 2*, para representar o sentimento *sad*;
- *I Love You*, da série Barney e Seus Amigos, para representar o sentimento *in love*;
- A canção de ninar *Twinkle Twinkle Little Star*, para representar o sentimento *calm*;
- Batidas de pé, para representar o sentimento *angry*.

As músicas foram tocadas utilizando um violão, um ukulele e três chocinhos. Durante o exercício, os alunos prestavam atenção enquanto as professoras cantavam uma canção e, depois, com o apoio de *flashcards*, escolhiam qual sentimento representava o que tinham ouvido. As professoras ofereciam duas opções de emoções, ilustrando as sensações também através da entonação de voz e linguagem corporal.

Figura 1 – *Flashcards* de figuras das emoções



Fonte: As Autoras (2025)

Após o sentimento ser delimitado, as professoras pediam que os alunos repetissem o nome da emoção em conjunto, batendo uma palma forte na sílaba tônica da palavra e batendo o pé suavemente na outra sílaba (quando existente). Essa ação de conectar a pronúncia com o movimento, a qual visa destacar a sílaba tônica das palavras, auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica da língua inglesa, tornando essas crianças mais perceptíveis aos sons do inglês.

Segunda atividade

No segundo momento, mais uma emoção foi adicionada ao vocabulário: *afraid*. Para essa atividade, foram usados *cards* de letras para soletrar o nome das emoções. Durante o exercício, as crianças se dividiram em dois pequenos grupos para tentar organizar as palavras de forma mais autônoma. As professoras ficaram como observadoras durante a atividade, permitindo que as crianças experimentassem as formações de palavras, interferindo apenas quando necessário.

Figura 2 – Cards com os nomes das emoções por extenso



Fonte: As Autoras (2025)

Após a formação das palavras, as professoras conversaram com os alunos sobre situações que despertam tais sentimentos e quando eles identificam essas emoções em si mesmos. A troca de experiências se deu na medida em que os estudantes se sentiram confortáveis para partilhar suas vivências com o grupo.

Encerramento da atividade

Para encerrar a oficina, chocalhos de garrafa PET foram distribuídos para os alunos com o intuito de permitir que as crianças participassem da produção sonora. As professoras convidaram os estudantes a cantar a música *Hakuna Matata*, música que representava o sentimento *happy*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dado que o objetivo central da pesquisa foi oferecer uma aula lúdica para as crianças da Associação Sonhar através da música, pretendeu-se também mapear dados que permitissem entender a eficácia da música tanto para o ensino de inglês como para a consciência emocional e investigar se a diferença de idade das crianças interfere na aplicação. Para fazer nossa coleta de dados durante a aula, um membro da equipe ficou responsável por fazer anotações das impressões do restante da equipe durante cada aula. A análise dos resultados está dividida em dois momentos: o primeiro é dedicado à turma dos menores e o segundo à turma dos maiores.

Durante a música de apresentação, *Hickety Pickety Bumblebee*, a turma dos alunos menores (de seis a oito anos) teve uma participação satisfatória. Eles demonstraram interesse não apenas em responder os comandos, mas também em entender a música como um todo. Essa turma trouxe muitos elementos do português para a aula desde a primeira canção sobre as emoções. Em *Hakuna Matata*, as crianças sabiam a música, mas não cantaram junto assim que perceberam que era em inglês, participando apenas da parte que reconheciam em Suaíli, que é a mesma nas duas versões da música. Para a música *I Love You*, a turma foi dividida em dois grupos e o primeiro compreendeu o sentimento logo de início, enquanto o segundo grupo respondeu que o sentimento seria *angry*. Ao serem questionados o motivo de escolherem essa emoção, eles repensaram e chegaram à conclusão sobre a resposta. Para o momento de percussão, as crianças entenderam o sentimento e pontuaram que “é assim que eu faço quando estou com raiva”. Assim, nesse momento, as professoras mudaram a estratégia de perguntar como eles se sentiram e deram a resposta em inglês, visto que a parte da consciência emocional foi atingida. Para a música *When She Loved Me*, alguns alunos falaram que seria calma por conta da melodia, outros relacionaram com músicas que já ouviram antes e pontuaram que “parece música de Deus”. A música *Twinkle Twinkle Little Star* foi relacionada a sentir sono e, com o auxílio das professoras, eles conseguiram entender o sentimento que poderia ser relacionado. Na atividade de consciência fonológica, as crianças dos dois grupos participaram, porém não entenderam o objetivo da atividade e utilizaram os movimentos de bater palma e bater os pés como uma coreografia para as músicas. Ainda que não tenham compreendido a atividade, o fato de eles conseguirem entender em quais momentos deveriam se movimentar pode ser entendido como início do desenvolvimento da habilidade de *noticing* (Souza, 2021).

Durante o jogo com os *cards*, a turma dos alunos menores não demonstrou ter grandes problemas para formar as palavras. O processo dos dois grupos foi inicialmente separar as letras por cores e, assim, irem pelo som das sílabas para

conseguir chegar às palavras. Nesse processo, também foi possível perceber que eles trouxeram interferência do português, como por exemplo, ao estarem debatendo sobre a grafia da palavra *happy* uma aluna sugeriu que a palavra começaria com “R”, um colega corrigiu dizendo que na verdade se iniciava com a letra “H”. Porém, eles acabaram escrevendo a palavra como “HAPY”, já que na gramática brasileira apenas uma letra P seria o suficiente para o som da palavra e os alunos ainda questionaram o porquê de uma letra repetida. Outro momento que foi percebido sobre essa influência da L1 veio quando um aluno perguntou se a palavra *afraid* tinha relação com a palavra Alfredo, já que ambas têm sons parecidos. Nas atividades de fechamento com a turma dos menores, eles engajaram com a música e se mostraram agitados por poderem tocar um instrumento também.

Com a turma dos alunos maiores (de nove a 11 anos), a variação de engajamento com a aula foi muito grande. O primeiro grupo foi considerado o que mais participou, enquanto o segundo grupo foi o que menos participou. Essa questão de participação já foi perceptível na música *Hickety Pickety Bumblebee*, pois o primeiro grupo interagiu com as professoras e também quis cantar a música para outras pessoas da associação. Já o segundo grupo não quis interagir com as professoras e responder aos comandos da música. Em *Hakuna Matata*, o primeiro grupo cantou a música toda em português, assim os professores tiveram que fazer uma adaptação e cantar novamente a música, mas, dessa vez, o primeiro verso da música foi em português e no segundo aconteceu a transformação para o inglês, em uma tentativa de atrair os alunos para a língua estrangeira. Eles também responderam a pergunta sobre a emoção de forma adequada. Já o segundo grupo não quis cantar ou responder sobre as emoções. Para *I Love You*, o primeiro grupo lembrou que a professora que dá aulas de inglês na associação tinha ensinado esse sentimento. Já o segundo grupo não quis interagir e responder às professoras. Após ouvirem *When She Loved Me*, as crianças do primeiro grupo alegaram que iriam dormir com uma música calma assim. As professoras, então, ajudaram os alunos a entender que essa poderia ser uma música para o sentimento de *sad*, mesmo que o ritmo dela os lembrassem de *calm*. Nessa música, poucas crianças do segundo grupo responderam sobre as emoções, mas também abordaram a emoção *calm*. Por essas respostas, pode-se supor que as crianças divergiram da classificação previamente pensada pelas professoras por entenderem apenas a melodia, visto que a música foi cantada em inglês. Assim, a diferenciação entre *calm* e *sad* ficou ambígua. Entretanto, vale ressaltar que uma mesma música pode causar emoções diferentes para cada pessoa. No nosso momento de percussão, o primeiro grupo alegou que sentiu cansaço após bater os pés no chão, enquanto o segundo grupo não quis participar

da dinâmica e ficou apenas vendo as professoras realizarem os movimentos. Na canção *Twinkle Twinkle Little Star*, os alunos confirmaram que sabiam em inglês, porém preferiram cantar em português. Nessa música, teve uma maior resposta do segundo grupo, que relatou conhecer a música, pois a ouviam antes de dormir. Para a atividade de consciência fonológica, nenhum dos grupos quis participar e poucos foram os alunos que repetiram os movimentos com as professoras. Eles alegaram que já estavam cansados e que não queriam levantar. As professoras permitiram que eles continuassem sentados e pediram apenas que eles imitassem os movimentos, porém os alunos continuaram sem fazer esse momento da atividade.

Durante o jogo com os *cards*, a turma dos alunos maiores demonstrou ter pouca dificuldade para formar palavras. O processo dos dois grupos foi de formar as palavras a partir do conhecimento que eles tinham sobre a língua inglesa. Eles usaram as letras para brincar de formar outras palavras além das emoções e pediram ajuda das professoras para formar essas novas palavras. Durante esse processo, eles conversaram mais sobre sentimentos. O primeiro grupo disse que se sentia *happy* indo para a associação e *sad* quando eles vão para a escola. Já o segundo grupo falou sobre momentos que ficam *sad* e relacionou isso com perdas de familiares. Para a atividade final, eles se mostraram interessados com os instrumentos entregues a eles. Porém, novamente, a música teve que ser mesclada com a versão em português para atraí-los e garantir que eles se sentissem mais confortáveis cantando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de preparar e aplicar a oficina trouxe desafios desde o começo, uma vez que todo o trabalho proposto precisava partir da reflexão sobre quais emoções nomearíamos, se seriam as mesmas para ambas as faixas etárias e, por fim, quais músicas representariam esses sentimentos. Foi necessário investigar o conhecimento prévio dos alunos e como eles haviam reagido às propostas anteriores de desenvolvimento da consciência emocional. A partir dessa compreensão, podemos decidir quais tipos de *input* levaríamos para a prática.

É importante entender que as emoções escolhidas ultrapassam a proposta de ensino de língua estrangeira, tocando também em como essas crianças serão capazes de identificar, nomear e refletir suas emoções para a regulação emocional descrita por Barret (2001 *apud* Moreira *et al.*, 2013). Ao escolhermos um determinado grupo de sentimentos, deixamos, inevitavelmente, uma série de outros de fora. Essas lacunas poderiam ser preenchidas em um plano a longo prazo, o que nos faz pensar também sobre a necessidade de adição de emoções mais complexas para as crianças mais velhas.

Outro desafio encontrado foi a delimitação das músicas que ilustrariam cada emoção e como poderíamos trabalhar cada uma delas sem explicar o que significam individualmente, considerando o tempo proposto para a oficina. Neste sentido, compreendemos que, nesta faixa etária, seria mais interessante trabalhar com vocabulário de emoções em língua inglesa, destacando o nome de cada sentimento e sua grafia. Percebemos, ao desenvolver o material utilizado, que o reconhecimento das emoções também poderia vir da expressão corporal e dos instrumentos musicais escolhidos para cada canção, já que esses elementos também trazem consigo uma carga de significados e despertam sensações diferentes em quem ouve a música e assiste a performance do professor.

Pensando na aplicação prática da atividade, afirmamos que o uso da música para ensino de vocabulário de emoções em língua inglesa foi eficaz, trazendo mais ludicidade e dinamicidade à aula (Negreiros, 2018). Os alunos em geral se mostraram responsivos, interagindo com as professoras e compartilhando suas percepções sobre as músicas escolhidas e os sentimentos que elas despertavam neles. Sobretudo, conversaram sobre as emoções apresentadas em inglês e em que momento de suas vidas se sentiram daquele jeito, cumprindo nosso objetivo de sensibilização emocional (Barret, 2001 *apud* Moreira *et al.*, 2013) através da música.

Mesmo que em sua maioria os alunos tenham respondido bem à atividade proposta, percebemos que a diferença de idade interferiu na participação da tarefa, pois o grupo dos alunos mais novos teve um maior engajamento do que o grupo de estudantes mais velhos. Para resolução dessa problemática, uma opção para atividades futuras seria trazer canções mais joviais e voltadas para a faixa etária deles e não tão infantis como as previamente selecionadas. Entretanto, é válido ressaltar que atividades com música parecem funcionar notavelmente bem com os alunos mais novos, visto que estes continuaram cantando de forma autônoma as músicas apresentadas na atividade. Essa experiência indica que a atividade foi significativa e envolvente para o grupo, de forma que as próprias crianças tiveram vontade de retomar as canções e dinâmicas propostas nas aulas seguintes.

O exercício de consciência fonológica, por sua vez, não se mostrou tão eficaz quanto o de consciência emocional, pois os alunos interpretaram a percussão corporal de batidas das mãos e dos pés como uma coreografia e não como uma ênfase para sílabas tônicas. Entendemos que este aspecto poderia ser mais aprofundado em uma nova aplicação da atividade de modo que a proposta fosse abordada de forma mais explícita, esclarecendo melhor o objetivo dos comandos para os estudantes. Acreditamos que o desenvolvimento da consciência fonológica poderia ser feito de forma mais assertiva, incentivando os alunos de ambas as faixas etárias a perceber pelo som a diferença que ocorre ao mudarmos a sílaba tônica da palavra. Assim, ilustrando as diferentes

possibilidades e coletivamente descobrindo a resposta correta, as crianças possivelmente se sentiriam mais confiantes ao executar a atividade de percussão corporal, entendendo o propósito das palmas e batidas com o pé.

Por fim, concluímos que a utilização da música como ferramenta pedagógica foi não apenas eficiente para o ensino de língua estrangeira, mas também de extrema importância para crianças em vulnerabilidade social. Ao proporcionar uma aula carregada de elementos lúdicos, possibilita-se também o acesso desde a infância à cultura e à interação com a língua inglesa, trazendo também elementos que auxiliam na construção de significados pela criança.

REFERÊNCIAS

KRAKOVICS, F. Música ajuda na alfabetização de crianças. **Folha de São Paulo.** 11 set. 2000. São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1109200010.htm>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MOREIRA, P. A. S.; OLIVEIRA, J. T.; CRUSELLAS, L.; LIMA, A. Inventário de identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, Lisboa, v. 3, n. 1, p. 39–66, 2013. Disponível em: <http://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/39>. Acesso em: 29 set. 2023.

NEGREIROS, M. D. Música e a motivação no ensino de inglês como Língua Estrangeira. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Letras Inglês, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/17900/MICIAS%20DANIEL%20DE%20NEGREIROS%20-%20TCC%20LETRAS%20-%20L%C3%8dNGUA%20INGLES%202018.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SANCHES, K. R. B.(1999). **A AIDS e as mulheres jovens:** uma questão de vulnerabilidade. 153 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://portalteses.icict.fiocruz.br/pdf/FIOCRUZ/1999/sancheskrbd/capa.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SOUZA, H. K. Consciência Fonológica. In: KUPSKE, F. F. *et al* (org.). **Investigando os sons de línguas não nativas:** uma introdução. Campinas: Editora da Abralin, 2021. p. 153-173. Disponível em: www.researchgate.net/publication/354795042_Investigando_os_sons_de_linguas_nao_nativas_uma_introducao. Acesso em: 09 ago. 2024.

ENSINO DE PRONÚNCIA PARA CRIANÇAS POR MEIO DA LUDICIDADE

Julia Camile dos Santos⁵⁴

Priscilla Corrêa Harada⁵⁵

Isabela Moreira Souza de Barros⁵⁶

Andressa Brawerman-Albint⁵⁷

INTRODUÇÃO

A crescente globalização e a demanda por profissionais bilíngues têm impulsionado a busca por métodos inovadores e eficazes para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente para crianças.

Nesse contexto, a presente pesquisa se dedica à adaptação e aplicação de um Recurso Educacional Aberto (REA) para o ensino de língua inglesa (LI) em uma instituição que atende crianças em situação de vulnerabilidade social. O REA foi originalmente desenvolvido no Grupo de Pesquisa Estudos dos Sons da Fala⁵⁸, realizado no segundo semestre de 2022, especificamente pela pesquisa intitulada “Elaboração de Recursos Educacionais Abertos e ludicidade: o componente de pronúncia contextualizado para o Curitibinhas Poliglotas”, desenvolvida por algumas das autoras deste capítulo.

O objetivo principal deste estudo é investigar a viabilidade e a eficácia de uma proposta didática lúdica para o ensino de inglês para crianças por meio da aplicação em uma instituição para crianças em contraturno escolar. A escolha por um REA se justifica pela sua flexibilidade, acessibilidade e potencial para ser personalizado de acordo com as necessidades específicas de cada contexto educacional, além de cumprir com o papel de extensão da universidade pública,

⁵⁴ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: juliacamile85@gmail.com.

⁵⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: priscilla.harada@gmail.com.

⁵⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: isabela.220200@alunos.utfpr.edu.br.

⁵⁷ Professora doutora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

⁵⁸ Grupo de pesquisa integrado à grade curricular do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UTFPR.

nesse caso, desenvolvendo materiais de qualidade para que sejam usados por professores de escolas públicas e associações filantrópicas.

A pesquisa teve como objetivos específicos: analisar criticamente e fundamentar teoricamente as modificações realizadas no material original, criado no Grupo de Pesquisa Estudos dos Sons da Fala, garantindo sua adequação ao público-alvo e aos objetivos de ensino propostos; oferecer estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes que promovam a igualdade de oportunidades no aprendizado da língua inglesa; integrar o conhecimento prévio das crianças à consciência fonológica, utilizando elementos familiares para tornar o aprendizado mais significativo e implementar a atividade de forma lúdica, estimulando o interesse das crianças e promovendo um ambiente de aprendizado prazeroso e participativo.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de oferecer alternativas pedagógicas inovadoras e eficazes para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social. Ao adaptar e aplicar um REA, busca-se contribuir para a democratização do acesso ao ensino de qualidade e promover a inclusão social. Além disso, a pesquisa contribui para a área da educação, ao investigar a eficácia da utilização de recursos digitais e da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Este capítulo está organizado em quatro seções: levantamento teórico, metodologia, resultados e discussão e considerações finais. A primeira seção apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, a utilização de REAs em educação e o ensino de línguas estrangeiras para crianças. A segunda seção descreve detalhadamente o processo de adaptação do REA, a aplicação da sequência didática e os desafios enfrentados durante a pesquisa. A terceira seção apresenta e analisa os dados coletados durante a pesquisa, discutindo os resultados obtidos à luz do referencial teórico e dos objetivos propostos. Por fim, a quarta seção resume as principais conclusões da pesquisa, destacando as contribuições do estudo para o campo da educação e sugerindo direções para futuras pesquisas.

O ENSINO, A APRENDIZAGEM E O LÚDICO

Alicerçada em estudos que correlacionam ludicidade, aprendizagem e ensino de língua estrangeira (LE), esta pesquisa adotou, como ponto de partida, a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) sobre sequências didáticas. Os autores propõem o uso das sequências didáticas como uma abordagem pedagógica estruturada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, partindo de uma perspectiva sociocultural da aprendizagem. Eles dividem essas

sequências em três etapas: produção inicial, módulo de ensino e produção final. Utilizamos essa estrutura para criar uma sequência didática composta por: (a) o aquecimento, como a produção inicial, que apresenta os alunos ao tema e os prepara para as próximas atividades; (b) a atividade fonológica, como módulo de ensino, que foca no desenvolvimento das habilidades de percepção e produção de sons por meio de exercícios de escuta e pronúncia e (c) o exercício lúdico, como produção final, que usa atividades interativas para reforçar o aprendizado de forma divertida, estimulando a participação dos alunos. Essa estruturação provou ser fundamental para a organização das atividades propostas neste estudo, uma vez que permitiu um trabalho gradual e progressivo, direcionado ao desenvolvimento da consciência fonológica dos aprendizes. Ao enfatizar a prática explícita e o direcionamento dos aprendizes para os aspectos fonológicos, buscamos proporcionar um ambiente de aprendizagem que favorece a percepção e a produção dos sons da LI.

Quanto à aprendizagem de uma LE, as hipóteses de Krashen (1985), particularmente as hipóteses de *input* e do filtro afetivo, foram centrais para o desenvolvimento da pesquisa. A noção de *input*, ou seja, a quantidade e a qualidade de amostras da língua-alvo às quais o aprendiz é exposto, de forma que sejam compreensíveis, mas ligeiramente desafiadoras, é crucial para o processo de aquisição. Também é relevante o conceito de filtro afetivo, que abarca fatores emocionais que facilitam ou dificultam a aquisição. Segundo o autor, o filtro afetivo funciona como uma barreira mental que pode ser mais ou menos permeável e, quando o aprendiz se sente ansioso, inseguro ou desmotivado, ou seja, com o filtro afetivo alto, o *input* tem mais dificuldade em alcançar o mecanismo de aquisição de linguagem.

Por fim, Teixeira (1995) e Nunes (2004) embasam nosso trabalho acerca da relação entre o lúdico e a aprendizagem. Para Teixeira, o lúdico se caracteriza pela combinação de prazer e esforço voluntário, o que torna a aprendizagem uma experiência envolvente e gratificante. Ao ativar funções psiconeurológicas e integrar as dimensões afetiva, motora e cognitiva, o lúdico potencializa o aprendizado de forma integral. Nunes, por sua vez, complementa essa perspectiva ao destacar o desenvolvimento global da personalidade dos aprendizes, além de funções psicológicas, intelectuais e morais, evidenciando que o lúdico não se restringe ao domínio cognitivo, mas também atua sobre aspectos emocionais e sociais. Ao integrar essas perspectivas, compreendemos o lúdico como um recurso pedagógico que promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, estimulando o pleno potencial dos aprendizes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa busca aprofundar a compreensão dos resultados obtidos durante a aplicação de uma proposta didática apresentada em formato de REA. A oportunidade de aplicação do REA originou-se do Grupo de Pesquisa Estudos dos Sons da Fala, no segundo semestre de 2022, especificamente da pesquisa intitulada “Elaboração de Recursos Educacionais Abertos e ludicidade: o componente de pronúncia contextualizado para o Curitibinhos Poliglotas”. Já no primeiro semestre de 2023, no Grupo de Pesquisa “Aquisição e Ensino de Inglês como LE”, adaptamos a atividade para ser aplicada na Associação Sonhar Fabiano Luis Gusso e Mauricio Dias Barboza, visando atender às necessidades específicas do público infantil da instituição. O registro da aplicação da atividade permitiu a coleta de resultados, possibilitando uma análise aprofundada das experiências das crianças e dos impactos da abordagem lúdica na aprendizagem da LI.

A Associação Sonhar promove a inclusão de crianças em vulnerabilidade social e em situação de risco na cidade de Curitiba. Durante o período de contraturno escolar, são realizadas oficinas detalhadas que não apenas abordam a educação, mas também visam estimular o desenvolvimento integral dessas crianças.

Fundamentação do REA existente

O desenvolvimento do REA para o projeto Curitibinhos Poliglotas foi embasado nas teorias de Oakhill e Kyle (2000) e Schmidt (1995). A proposta didática interdisciplinar consiste em três momentos: i) uma prática de aquecimento; ii) uma atividade que expõe a relação grafo-fonológica do Português-Inglês e iii) um jogo da memória para aplicar o conhecimento compartilhado.

O conteúdo ensinado na disciplina de Ciências foi adaptado para ser ensinado em inglês, sendo retirado do *Curriculo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC* da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, referente aos anos do 1º ao 9º, Volume 2 - Ciências da Natureza. Para a criação da sequência didática, foi utilizado o vocabulário de animais, seus habitats naturais, características e hábitos. Na prática de aquecimento, o professor deve apresentar as figuras dos animais e, juntamente com a turma, reconhecer suas características, perguntar se os aprendizes reconhecem os animais e se sabem os nomes em português ou em inglês. Eles podem separar os animais por tamanho, continente ou região de origem e/ou por classes.

No segundo momento, eles devem separar as palavras que surgiram na primeira etapa e comparar a escrita em português e em inglês, verificando se os termos são parecidos ou diferentes em ambas as línguas. Nessa atividade, o professor pode escrever no quadro, ler e pedir para os alunos repetirem.

Por exemplo: “*mammal*, mamífero/ *reptile*, réptil”. Também é recomendado perguntar para os alunos se conseguem pensar em palavras que rimam (e.g. *mammal*, *camel*, *channel*).

Por fim, na terceira etapa, os alunos brincam com o *Memory Game*, que é formado por pares não exatamente iguais. Uma peça possui a imagem do animal e seu nome em português. Já a peça-par possui o nome do animal em inglês e uma pequena frase caracterizando esse animal. Ao encontrar um par, o aluno deve ler o nome em português e em inglês e responder se são ou não semelhantes. Além disso, podem ser instigados a criar frases usando as palavras escritas nas cartas.

A proposta didática consistia em uma sugestão, de forma que o material e as atividades poderiam ser reelaboradas a partir do contexto do professor, escola e alunos. O olhar do professor é fundamental para um ensino que vise possibilidades de ampliação e/ou adequação, de acordo com seus alunos, em conjunto ao planejamento que refletia sobre o processo de ensino-aprendizagem. A Figura 1 traz a capa do REA como ilustração.

Figura 1 - Capa do REA “A is for Animals, F is for Fun!”



Fonte: As Autoras (2025)

Adaptação do material

Quando a oportunidade de aplicar a sequência didática anteriormente criada surgiu, foi primeiro necessário adaptar o material do REA criado para o Curitibinhas Poliglotas para, então, ser aplicado no contexto específico dos aprendizes da Associação Sonhar. As principais mudanças ocorreram devido à alteração do público-alvo e ao tempo disponível para a aula. Os aprendizes da Associação Sonhar são mais jovens, consistindo em duas turmas separadas por faixa etária (uma turma de seis a oito anos e uma turma de nove a 11). Além

disso, as turmas seriam separadas em dois grupos cada, e teríamos 30 minutos com cada grupo para aplicar a sequência didática.

Era também importante considerar o conhecimento prévio dos aprendizes. Consultamos a professora responsável pelas aulas de inglês da Associação e descobrimos que eles já tinham trabalhado o vocabulário de animais (principalmente *pets* e *farm animals*). Dessa forma, criamos novas cartas para a atividade que contemplam apenas os 22 animais já conhecidos por eles.

Considerando que muitas das crianças estão em fase de alfabetização, descartamos a ideia das frases em inglês para os pares e simplificamos as cartas: cada uma contém a mesma imagem não estereotipada⁵⁹ do animal, mas uma com o nome em português e outra com o nome em inglês. As cartas foram confeccionadas por meio da ferramenta Canva e todas as imagens utilizadas são de uso livre. Utilizamos as cores vibrantes da Associação e as implementamos em cada par. Cada carta tem 14 cm por 10 cm e elas foram impressas em papel de gramatura 180g/m² para maior durabilidade, já que seriam manuseadas por crianças.

A Figura 2 compara o REA previamente produzido e a atividade adaptada⁶⁰. As cartas roxas ilustram o primeiro *Memory Game*: uma peça possui a imagem do animal (pinguim) e seu nome em português e a peça-par possui o nome do animal em inglês (*penguin*) e uma pequena frase o caracterizando. As cartas verdes são o modelo adaptado para a aplicação na Associação Sonhar: cada uma contém a mesma imagem não estereotipada do animal, mas uma com o nome em português e outra com o nome em inglês. A Figura 3 traz mais exemplos de cartas adaptadas para a aplicação na Associação Sonhar: *rabbit* e coelho, *duck* e pato, *turtle* e tartaruga.

FIGURA 2: Comparação das duas atividades



Fonte: As Autoras (2025)

FIGURA 3: Exemplos de cartas



Fonte: As Autoras (2025)

⁵⁹ Imagens não estereotipadas são aquelas que representam a realidade de forma autêntica, Planificação, fotografias reais em vez de ilustrações que podem distorcer características.

⁶⁰ A atividade também foi transformada em REA e publicada no website <https://utfpr-curitiba.br/dalemdidatico/>. As turmas da Associação foram divididas em quatro grupos, que

referenciamos da seguinte forma: grupos 1 e 2 (crianças de seis a oito anos da turma 1) e grupos 3 e 4 (crianças de nove a 11 anos da turma 2). Pensando no tempo disponível, planejamos a aula para iniciar com um *warm-up* de cinco minutos para acessar o conhecimento prévio dos alunos, utilizando as cartas do jogo como *flashcards*, passando por cada uma delas e pedindo para que as crianças repetissem os nomes dos animais. Em seguida, as mesas seriam organizadas, uma para conter as cartas com o nome em português e outra para as cartas em inglês, para aumentar as chances de as crianças encontrarem o par, além de permitir que um animal em inglês sempre fosse encontrado. Planejamos que o jogo durasse em torno de 15 minutos. Para os 10 minutos finais, pensamos em uma atividade de desenho, em que cada criança poderia desenhar seu animal favorito e ilustrar o que sentiu com a brincadeira.

Aplicação

Nenhuma de nós tinha trabalhado com crianças pequenas antes e a aplicação da atividade não saiu exatamente como o esperado em nenhum dos grupos, principalmente, no quesito tempo. Desde o *warm-up*, todos os grupos se engajaram ao relembrar o vocabulário anteriormente estudado, além de relacionarem os animais com seus animais de estimação, experiências que tiveram ou vídeos e programas de televisão que conheciam. Por isso, o tempo do *warm-up* passou de cinco para pouco mais de 10 minutos. Em seguida, o jogo foi realizado. Com exceção de um grupo, todos utilizaram os 20 minutos restantes no jogo sem que todos os pares fossem encontrados. Então, tivemos que descartar a atividade de desenho no final.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Separamos os resultados por grupo, em que descrevemos mais detalhadamente as reações e comportamentos dos aprendizes durante a atividade.

Grupo 1

Durante a aplicação da proposta didática para o grupo 1, observamos resultados bastante positivos. As crianças não apenas recordaram os animais abordados em aulas anteriores, mas também expressaram entusiasmo ao descobrirem que participariam de um jogo da memória. O engajamento foi notável, com as crianças participando ativamente ao mencionar o vocabulário associado aos animais, estabelecendo conexões não apenas com os seres vistos em sala, mas também com animais de estimação em casa e personagens

familiares, como a *Peppa Pig*. A manifestação de grande alegria ao encontrar os pares no jogo evidenciou não apenas o sucesso da atividade, mas também a colaboração entre os amigos. Além disso, destacou-se a criatividade das associações de vocabulário, como a ligação inusitada entre *bird* e *happy birthday*. A curiosidade das crianças também foi evidente, manifestando-se em tentativas de espiar ou cheirar as cartas, indicando uma abordagem lúdica e exploratória durante o processo de aprendizado.

Grupo 2

A aplicação da proposta didática para o grupo 2 revelou uma variedade de experiências e desafios. Algumas crianças enfrentaram mais dificuldades em lembrar os animais, destacando a diversidade de habilidades cognitivas no grupo. Houve interessantes associações de palavras, como a conexão entre *donkey* e *monkey* devido à rima, evidenciando a capacidade das crianças em reconhecer padrões silábicos. Durante a interação com as cartas, as emoções também foram expressas, como despedidas lúdicas ao virarem a carta errada, como o caso de “*bye bye, cow*”. A busca por ajuda e orientação das professoras refletiu o ambiente colaborativo e de apoio durante a atividade. A curiosidade foi uma constante, com questionamentos sobre palavras específicas, como no exemplo da *giraffe*. No entanto, foram observadas dificuldades em manter a fila e prestar atenção nos colegas, indicando áreas para desenvolvimento das habilidades sociais. Algumas crianças optaram por escolher as cartas usando métodos como “*Uni Duni Tê*” em vez de dependerem exclusivamente da memória, revelando estratégias individuais de enfrentamento diante dos desafios propostos.

Grupo 3

Ao aplicar a proposta didática ao grupo 3, de crianças entre 9 e 11 anos, observou-se um perfil comportamental distinto em comparação com o grupo 2. Este grupo demonstrou ser geralmente mais reservado, especialmente durante o *warm-up*, revelando certo receio em adivinhar respostas. No entanto, à medida que ganhavam confiança na leitura dos nomes, essa hesitação diminuía. Destacou-se uma interessante relação estabelecida entre as palavras *fish* e *sheep*. A exibição de indecisão levantou a ponderação sobre se isso poderia ser interpretado como um filtro afetivo mais elevado neste grupo.

Notavelmente, ao contrário do grupo 2, o primeiro acerto não gerou comemoração imediata. Em vez disso, as crianças jogaram com calma, focando na recordação da localização das cartas. Estratégias como a tentativa de trocar a ordem das cartas foram empregadas como uma espécie de “guarda” ou reserva para uso posterior. Ao longo do tempo, as crianças foram se soltando e se aproximando mais do jogo, sendo somente nos minutos finais que começaram

a expressar comemorações, sugerindo um processo gradual de envolvimento e assimilação das atividades propostas.

Grupo 4

Ao aplicar a sequência didática ao grupo 4, notamos uma dinâmica distinta. Este grupo se mostrou mais agitado, mas também mais participativo e competitivo. A animação em relação aos animais se manifestou através da repetição dos nomes em inglês e português. Além disso, houve uma interessante associação entre a escrita de palavras, como a ligação entre *snake* e *skate*, destacando também aspectos sonoros, como o enfatizado “*SSSnake*”.

As crianças deste grupo ampliaram as associações, conectando as cartas não apenas a animais de estimação, mas também a referências de filmes e programas de televisão. A expressão emocional foi evidente, com comemorações entusiásticas diante dos acertos e demonstrações de tristeza ao errar durante o jogo. A exploração das cartas foi ativa, com alguns espiando e trocando escolhas, revelando uma dinâmica envolvente durante a atividade.

Além disso, as interações foram enriquecidas por conversas sobre diversos temas e palavras em inglês. Isso foi exemplificado pela escrita no quadro da frase “*I love you*”, seguida por discussões sobre traduções, como a confirmação de que “*coffee* é café, né?”. Esses momentos revelaram um engajamento além do jogo, evidenciando um interesse mais amplo no aprendizado da língua e na exploração de diferentes tópicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da atividade comprovou que o uso da ludicidade promove um grande engajamento e interação, tanto do aprendiz com o conteúdo quanto entre os aprendizes e educadores. Observou-se um aumento substancial no engajamento cognitivo, com os alunos demonstrando maior interesse e concentração nas tarefas propostas. Além disso, as interações sociais entre os alunos foram intensificadas, caracterizadas por um clima de cooperação e respeito mútuo. As reações e emoções em relação à aula são individuais, entretanto, alguns fatores como o relacionamento entre as crianças e a ambientação são importantes fatores de influência.

Além disso, a necessidade de resgatar o conhecimento prévio dos aprendizes para que eles se engajem e desenvolvam interesse pela atividade se mostrou essencial. Trazer um conteúdo familiar e que faz parte do cotidiano das crianças não só facilitou a compreensão, como também aumentou a participação ativa e o entusiasmo durante a atividade. Ao se depararem com um tema familiar, os alunos se sentiram mais seguros para explorar e construir

novos conhecimentos, diminuindo a barreira criada pelo filtro afetivo.

A consciência fonológica foi desenvolvida de forma gradual e intencional, priorizando a aquisição ativa dos conceitos sobre os sons da língua. Ao invés de um ensino passivo, as atividades foram cuidadosamente planejadas para ativar o conhecimento pré-existente dos aprendizes sobre a língua materna. Essa abordagem, que estabeleceu conexões entre o que os alunos já sabiam e os novos conceitos, permitiu uma compreensão mais profunda e significativa dos sons da língua, fazendo comparações relevantes com a língua materna. Isso mostrou-se particularmente eficaz ao conectar o novo conhecimento com experiências já estabelecidas.

A importância de adaptar o material de ensino, levando em consideração as características específicas dos aprendizes, também foi reafirmada. Personalizar as atividades, respeitando as particularidades de cada grupo, não só contribuiu para um melhor rendimento dos alunos, como também para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor.

Por fim, os resultados desta pesquisa reforçam a importância de integrar elementos lúdicos e personalizados nas práticas pedagógicas. Ao promover o engajamento dos alunos e considerar seus conhecimentos prévios, é possível construir um processo de aprendizagem mais significativo e duradouro. Essa abordagem, quando aplicada de forma consistente, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo não apenas suas competências linguísticas e cognitivas, mas também sua autonomia, criatividade e autoestima. A continuidade dessas práticas é fundamental para garantir que os alunos desenvolvam uma relação positiva com a aprendizagem, além de contribuírem para a construção de uma forma mais acolhedora e humanizada de ensino.

REFERÊNCIAS

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman, 1985.

NUNES, Ana R. S. C. A. *O Lúdico na Aquisição da Segunda Língua*. 2004. http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm

OAKHILL, J.; KYLE, F. The Relation between Phonological Awareness and Working Memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 75, n. 2, p. 152-164, 2000. <http://dx.doi.org/10.1006/jecp.1999.2529>.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.).

ONCE UPON A TIME ...

Attention and awareness. Honolulu: University of Hawai`i, National Foreign Language Resource Center, 1995, p. 1-63.

TEIXEIRA, Carlos E.J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Ed. Loyola, 1995.

TDAH, FAMÍLIA E ESCOLA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DE DIFERENTES PERSPECTIVAS

Maria Carolina Leier⁶¹

Andressa Brawerman-Albini⁶²

INTRODUÇÃO

A história médica do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) atravessa mais de duas décadas de registro (Barkley, 2015). O distúrbio representa um desafio para grupos familiares e docentes, principalmente na tentativa de amenizar o impacto de sintomas prejudiciais e promover maior qualidade de vida para os indivíduos acometidos pelo transtorno.

No entanto, percebe-se que, ainda que a discussão proeminente acerca do TDAH tenha trazido à luz um número considerável de diagnósticos e problemáticas, pais e responsáveis não se encontram plenamente integrados na tomada de decisões relacionadas aos tratamentos da doença em crianças e adolescentes. Tamanha distância, então, pode ocasionar dificuldades na vida social e acadêmica daqueles diagnosticados, assim como dificuldades para aqueles que estão a seu redor.

Desta forma, este capítulo apresenta resultados de uma revisão bibliográfica cujo objetivo foi analisar as relações entre indivíduos acometidos pelo TDAH, os grupos familiares aos quais pertencem e o papel das instituições escolares neste contexto. Entende-se, portanto, que a família e o corpo docente, assim como outros atores envolvidos na rotina e tratamento da criança ou adolescente com TDAH, representam sua rede de apoio. Um dos enfoques iniciais desta pesquisa era a problemática do TDAH no ensino de inglês como língua estrangeira. No entanto, à medida que os processos de investigação evoluíram, optou-se por uma abordagem mais abrangente acerca do tema. Como objetivos específicos, portanto, tem-se:

⁶¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: leier@alunos.utfpr.edu.br.

⁶² Professora doutora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

- Investigar as relações entre os membros das redes de apoio da criança ou adolescente com TDAH e suas complexidades;
- Explorar abordagens metodológicas que possam ser aplicadas em sala de aula para superar as dificuldades associadas ao distúrbio, considerando as dificuldades encontradas nos resultados da revisão bibliográfica empregada;
- Construir um panorama significativo sobre as perspectivas dos grupos familiares de crianças e adolescentes com TDAH;
- Contribuir para demais pesquisas da área, destacando possíveis lacunas de conhecimento encontradas ao longo desta pesquisa.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

Tendo em vista os objetivos de pesquisa, deu-se início à busca por referenciais teóricos que discutissem tanto a perspectiva familiar acerca do transtorno como outras problemáticas relacionadas, considerando a hipótese de que os achados de tais referenciais poderiam apontar para dificuldades gerais no enfrentamento do TDAH nas áreas citadas. Outras duas hipóteses consideravam a sensação de desamparo por parte do grupo familiar, assim como a importância de intervenção prévia nos sintomas do distúrbio por parte dos professores de alunos com TDAH.

A fundamentação teórica deste capítulo está embasada nas publicações de Margaret Matlin (2004), da área de psicologia cognitiva, e do médico Russell Barkley (2015), com suas pesquisas acerca dos impactos do distúrbio em diferentes escopos. Ambos os autores, ainda, ressaltam o caráter neurológico e a incidência genética da doença. Considerando a produção de Barkley, entendia-se que os resultados desta seção poderiam indicar a angústia do cerne familiar de indivíduos com TDAH, assim como a urgência por ações objetivas na tentativa de amenizar os impactos causados pelo transtorno na rotina escolar.

A pesquisa acerca de publicações análogas ao tema desta pesquisa, então, foi conduzida a partir de buscas pelos termos “*ADHD and the family*”, “*ADHD in the classroom*”, “*ADHD and teaching*” e “*parental ADHD*”. *ADHD* é a sigla para *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*⁶³ e a procura por trabalhos em língua inglesa se deu considerando a probabilidade de se encontrar um número maior de publicações relevantes nesse idioma. Através de um processo de triagem e exclusão que consistia em leitura rápida dos resumos de trabalhos selecionados, a fundamentação teórica foi delimitada em nove publicações, somadas às obras de Matlin (2004) e Barkley (2015). Considerando esse número, cinco

63 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

trabalhos selecionados abordam o panorama familiar e social de indivíduos com TDAH e o restante trata do transtorno no contexto do ensino escolar e/ou das metodologias de ensino.

A seleção, sintetizada a seguir, fez-se crucial no fornecimento de informações relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Tais publicações abrangem diferentes áreas de conhecimento, como psicologia, medicina e educação, ampliando a discussão sobre o TDAH como um todo. Os achados mais relevantes de cada uma das publicações analisadas são sintetizados no Quadro 1.

Quadro 1 - Resumo das publicações analisadas

PÚBLICAÇÃO ANALISADA	ACHADOS MAIS RELEVANTES
<i>Putting Families in the Center: family perspectives on decision making and ADHD and implications for ADHD</i> (Davis et al., 2012)	Entrevistas conduzidas com 28 grupos familiares de indivíduos com TDAH apresentam a percepção do baixo desempenho acadêmico por parte dos pais e responsáveis, assim como desconhecimento acerca das origens do transtorno, atribuindo-as às fases passageiras da infância.
<i>Parental perception of family functioning in everyday life with a child with ADHD</i> (Moen et al., 2014)	Também através de entrevistas, a publicação investiga a diferenciação entre pais e mães também possuidores do TDAH, definidos como um grupo vulnerável, assim como a importância da tomada de decisão compartilhada para a superação de eventuais adversidades.
<i>Modeling ADHD Child and Family Relationships</i> (Kendall et al., 2005)	Resultados de questionários aplicados pelos autores indicam níveis significativos de estresse por parte das mães de indivíduos com TDAH, assim como apontam para a importância destas como mediadoras da relação de seus filhos com o ambiente externo (escola, sistema de saúde, comunidade etc.)
<i>The Role of Parental ADHD in Sustaining the Effects of a Family-School Intervention for ADHD</i> (Dawson et al., 2014)	Os autores da publicação destacam a importância de pais e responsáveis como agentes promotores de mudança no tratamento do TDAH. No entanto, caso também possuam o transtorno, é possível que seus progenitores não respondam adequadamente ao tratamento.
<i>The effect of ADHD on the life of an individual, their family and community from preschool to adult life</i> (Harpin, 2005)	Análises acerca da trajetória dos indivíduos com TDAH, começando em seus anos pré-escolares, indicam estresse parental no grupo familiar, baixa habilidade social e desenvolvimento tardio, assim como gastos elevados em tratamentos de saúde ao longo da vida da criança ou adolescente acometido pelo distúrbio.
<i>Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement</i> (Junod et al., 2005)	Na publicação, observações acerca do comportamento de indivíduos com TDAH na sala de aula indicam dificuldade na realização de atividades “passivas”, como leitura silenciosa ou acompanhamento de palestras. Ainda, tais comportamentos podem ocasionar graves consequências, como a evasão escolar.

<p><i>Arranging the Classroom with an Eye (and Ear) to students with ADHD</i> (Carbone, 2001)</p>	<p>A discussão de abordagens para intervir nos sintomas de aprendizes com TDAH, quando manifestados em sala de aula, divide seus impactos em quatro áreas: impulsividade, hiperatividade, desatenção e organização. O autor atenta para a necessidade de intervenções prévias, isto é, antes que o sintoma tenha causado algum prejuízo ao aprendiz e ao seu entorno, assim como metodologias que também incidam sobre o ambiente escolar e sua disposição estrutural.</p>
<p><i>ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies</i> (DuPaul <i>et al.</i>, 2011)</p>	<p>A publicação destaca a importância de ações multidisciplinares e parcerias entre profissionais a fim de intervir de maneira efetiva e antecedente sobre os comportamentos nocivos de indivíduos com TDAH. Ainda, destaca-se o papel significativo do professor nesse processo, que, conhecendo sua turma e as metodologias de ensino, pode atuar em parceria com especialistas.</p>
<p><i>Teaching English to Children with ADHD</i> (Turketi, 2010)</p>	<p>Aqui, a autora, através de um relato de experiência, destaca a importância de tomada de consciência por parte do docente para que entenda, de fato, quem é seu aprendiz com TDAH e o acolha por meio da compreensão e incentivo, ao invés de tomar um posicionamento rígido em sala.</p>

Fonte: As Autoras (2025)

DISCUSSÃO

Faz-se importante mencionar que a pesquisa aqui descrita, por seus limites de desenvolvimento, deu-se através de um recorte que não considerou as metodologias diversas e os limites próprios de cada publicação analisada. Tal análise, portanto, teve enfoque nos resultados descritos em cada um dos estudos.

Sintetizando as informações obtidas, então, tem-se a conclusão de que grupos familiares de indivíduos com TDAH enfrentam, de fato, dificuldades na compreensão das origens do transtorno (Davis *et al.*, 2012) assim como a recorrência de conflitos internos no escopo familiar e a incapacidade de mitigar os sintomas do TDAH (Davis *et al.*, 2012; Moen *et al.*, 2014; Kendall *et al.*, 2005; Harpin, 2005; Dawson *et al.*, 2014). Naqueles grupos familiares de menor status socioeconômico, o apoio a um indivíduo com TDAH se torna ainda mais desafiador, considerando a influência do poder econômico para obtenção de serviços de saúde (Barkley, 2015). Esta conclusão é relevante ao entendermos o distúrbio como uma condição que demanda tratamento multidisciplinar, envolvendo especialistas de diversas áreas do conhecimento e, consequentemente, tornando-se oneroso.

A incidência genética do TDAH é outro fator importante para esta discussão. Algumas das publicações analisadas observam a relação complexa entre pais ou responsáveis que possuem o mesmo transtorno que seus filhos

com TDAH, tendo em vista o impacto significativo da incidência da doença em mais de um membro do mesmo grupo familiar (Dawson *et al.*, 2014). A posição da família nessas redes de apoio, portanto, é altamente influenciada pelo papel materno (Kendall *et al.*, 2005), visto que as mães se tornam as responsáveis por mediar a relação de seus filhos perante a comunidade externa e, muitas vezes, culpam-se por possíveis falhas originadas nesse processo.

Ainda que as conclusões previamente descritas construam um panorama preocupante, que ultrapassa as competências do corpo docente e das instituições escolares perante o distúrbio, não se pode minimizar a importância da abordagem adequada do TDAH em sala de aula. São muitas possibilidades de intervenção que, no entanto, demandam implementação prévia, visando antecipar prejuízos significativos ao aluno que possui o transtorno (Carbone, 2001).

A tomada de decisão compartilhada envolvendo escola, grupo familiar e demais especialistas é uma dessas possibilidades. Os aspectos do transtorno que demandam atenção e ação específica são diversos, entre eles os fatos de que o TDAH: tem origem neurológica (Barkley, 2015); possui expressiva incidência genética (Dawson *et al.*, 2014; Moen *et al.*, 2014); afeta os âmbitos emocional, físico e social dos indivíduos que o enfrentam (Turketi, 2010; Davis *et al.*, 2012; Moen *et al.*, 2014; Kendall *et al.*, 2005; Harpin, 2005; Dawson *et al.*, 2014; Junod *et al.*, 2005); representa um desafio ainda maior quando combinado a baixo status socioeconômico, demais comorbidades de saúde e conflitos familiares (Barkley, 2015; Kendall *et al.*, 2005); está associado à baixa autoestima intelectual (Turketi, 2010; Harpin, 2005) e pode contribuir para situações de desempenho acadêmico insatisfatório, evasão escolar, envolvimento em atividades criminosas, abuso de substâncias e, até mesmo, suicídio (Harpin, 2005).

Considerando a dimensão e complexidade desse contexto, então, torna-se evidente a demanda por um tratamento multimodal que posicione familiares, docentes e especialistas no centro da tomada de decisões para enfrentar o problema, entendendo o TDAH como uma questão de ordem coletiva. O professor, aqui, tem a oportunidade de direcionar seus discentes a caminhos autônomos no enfrentamento da condição de maneira sensível e cuidadosa, o que por vezes não acontece no ambiente familiar. Uma postura positiva, então, quando combinada às diversas possibilidades metodológicas e à abordagem multidisciplinar, é capaz de valorizar tanto o conhecimento do docente quanto dos demais especialistas envolvidos (DuPaul *et al.*, 2011).

No papel de professor, a compreensão do TDAH exige enxergar o aluno como indivíduo sujeito ao desconhecimento das origens de sua condição por parte do grupo familiar ao qual pertence, assim como inserido em questões socioeconômicas que interferem em seu tratamento e em uma comunidade

externa que pode promover acolhimento ou rejeição. Ademais, existem probabilidades significativas da incidência de baixa autoestima intelectual e dificuldades de aprendizagem. Nem sempre consciente de suas limitações e potencial, este aluno pode ter suas necessidades minimizadas e ainda possuir outras comorbidades de saúde não identificadas.

Como qualquer outro problema de saúde, o TDAH exige ações cuidadosas visando contemplar as áreas afetadas por sua presença. Portanto, aos docentes, cabe a responsabilidade de entender o caráter multifacetado do transtorno, que afeta diversos aspectos da vida do indivíduo acometido e de seu grupo familiar (Barkley, 2015), ao mesmo tempo em que se reconheçam como parte integrante das redes de apoio desses indivíduos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as publicações analisadas nesta pesquisa não sejam brasileiras e as diferenças entre tais países e o Brasil se façam evidentes e significativas, essas não minimizam a utilidade das informações aqui apresentadas, uma vez que a nacionalidade do indivíduo com TDAH tampouco interfere em seus sintomas. O TDAH, como condição médica, detém um vasto corpo de conhecimento e permanece sendo um tema de extrema relevância para as práticas docentes, considerando suas implicações pedagógicas. Existe, portanto, uma demanda por novas pesquisas sobre os desdobramentos do distúrbio nos contextos familiar e escolar, principalmente no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. **Attention-Deficit Hyperactivity Disorder**. New York: The Guilford Press, 2015.

CARBONE, E. Arranging the Classroom with an Eye (and Ear) to Students with ADHD. **Teaching Exceptional Children**, New York, v. 2, n. 34, p. 72-81, 2001.

DAVIS, C. C.; CLAUDIUS, M.; PALINKAS, L. A.; WON, J. B.; LESLIE, L. K. Putting Families in the Center: Family perspectives on decision making and ADHD and implications for ADHD care. **Journal Of Attention Disorders**, Boston, v. 8, n. 16, p. 675-684, 2012.

DAWSON, A. E.; WYMBS, B. T.; MARSHALL, S. A.; MAUTONE, J. A.; POWER, T. J. The Role of Parental ADHD in Sustaining the Effects of a Family-School Intervention for ADHD. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 45, n. 3, p. 305-319, 2014.

DUPAUL, G. J.; WEYANDT, L. L.; JANUSIS, G. M. ADHD in the Classroom: Effective Intervention Strategies. **Theory Into Practice**, v. 50, n. 1, p. 35-42, 2011.

HARPIN, V. The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. **Archives Of Disease In Childhood**, [S.L.], v. 90, n. 1, p. 12-17, 1 fev. 2005. BMJ.

JUNOD, R. E. V.; DUPAUL, G. J.; JITENDRA, A. K.; VOLPE, R. J.; CLEARY, K. S. Classroom observations of students with and without ADHD: Differences across types of engagement. **Journal of School Psychology**, Bethlehem, p. 87-104, 2005.

KENDALL, J.; LEO, M. C.; PERRIN, N.; HATTON, D. Modeling ADHD Child and Family Relationships. **Western Journal of Nursing Research**, v. 4, n. 27, p. 500-518, 2005.

MATLIN, M. W. **Psicologia Cognitiva**. 5. Editora LTC, 2004. 424 p.

MOEN, O. L.; HEDELIN, B.; HALL-LORD, M. L. Parental perception of family functioning in everyday life with a child with ADHD. **Scandinavian Journal of Public Health**, v.43, n.1, p. 10-17, 2014.

TURKETI, N. **Teaching English to Children with ADHD**. 2010. 53 f. Dissertação (Mestrado) – Arts In Teaching, School For International Training, Brattleboro, 2010.

ONCE UPON A TIME ...

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS



*O desenho na página anterior retrata um possível início para as aulas de inglês, em que usualmente se trabalha com a rotina através de elementos frequentes, como o calendário do dia.

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM CONTEXTO DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE NO PAR PORTUGUÊS-INGLÊS: ATIVIDADES PRÁTICAS

Bruna Aparecida da Rosa-Pires⁶⁴

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert⁶⁵

INTRODUÇÃO

Em tempos recentes, ao pensarmos a respeito da educação bilíngue no contexto brasileiro, sabemos que há uma crescente oferta de programas ou currículos bilíngues desde a Educação Infantil principalmente por parte de escolas privadas (Brentano; Finger, 2020). Essa oferta, em especial da língua inglesa como língua adicional, é chamada de educação bilíngue de prestígio⁶⁶ (Megale, 2018; Alves, Finger, 2023), que deriva do Bilinguismo de Escolha⁶⁷. Nesse sentido, essa possibilidade de escolha contribui para o “desenvolvimento de línguas valorizadas em nossa sociedade e de habilidades prezadas pelo mercado de trabalho.” (Megale; El Kadri, 2023, p. 38). A educação nessa modalidade bilíngue, contudo, abrange somente 19% das crianças em idade escolar, geralmente oriundas de famílias que podem pagar pelo ensino privado de uma língua que é considerada um bem (El Kadri; Megale; Passoni, 2024). Esse fato, portanto, sinaliza uma realidade educacional que vem aprofundando as desigualdades existentes entre a educação pública e a privada⁶⁸.

⁶⁴ Mestre em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Pato Branco. E-mail: bruna.darosa2604@gmail.com.

⁶⁵ Professora doutora no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: anapetriu@utfpr.edu.br.

⁶⁶ Para Alves e Finger (2023), a educação bilíngue de prestígio se refere à aprendizagem de uma língua de prestígio na sociedade (como o inglês e o alemão, por exemplo) em contextos formais.

⁶⁷ Em consonância com Megale e Pindsdorf (2023), o Bilinguismo de Escolha decorre de uma opção feita pelas famílias em aderir às instituições de ensino que promovem, pelo menos, duas línguas de instrução no currículo. Tal escolha, no entanto, é reservada a uma pequena camada da população, com poder aquisitivo considerável, visando múltiplas oportunidades.

⁶⁸ Para saber mais sobre projetos de escolas públicas que oferecem a educação bilíngue, ver El Kadri, Passoni e Megale (2024).

Por um lado, a crescente oferta da educação bilíngue promove um movimento positivo de valorização de outras línguas com vistas à inserção dos indivíduos num mundo globalizado e que promove benefícios sociais, culturais e cognitivos inerentes à aprendizagem de línguas, conforme evidencia Moura (2020). Por outro lado, há a necessidade de se refletir sobre a expansão desmesurada de instituições que, por vezes, não oferecem um currículo realmente bilíngue. Em consonância com os trabalhos de Megale (2019), Brentano e Finger (2020), Megale e El Kadri (2023) e Alves e Finger (2023), concebemos que os contextos reais de educação bilíngue são aqueles que promovem o uso significativo das línguas da criança e que as línguas são desenvolvidas e utilizadas para instrução nos diferentes componentes curriculares.

Como toda novidade, a oferta de ensino bilíngue também traz inúmeros questionamentos, tanto por parte de educadores quanto por parte da sociedade em geral. Um deles refere-se a “um grande nível de desinformação sobre o que de fato caracteriza a educação bilíngue, bem como muita apreensão no que se refere às vantagens e desvantagens advindas das diferentes facetas implicadas na implantação desse modelo educacional”, como apontam Brentano e Finger (2020, p. 1-2). Essas autoras, ao levarem em conta descobertas científicas nas dimensões linguística e cognitiva do bilinguismo no que tange o desenvolvimento da leitura e escrita por crianças, apresentam quatro conclusões acerca das discussões relatadas no artigo: (a) leitura e escrita são processos culturais e, portanto, precisam ser desenvolvidas por meio de intervenção qualificada e planejada; (b) o aprendizado da leitura e da escrita se inicia antes do ingresso da criança no Ensino Fundamental e, assim, aspectos como a consciência fonológica são desenvolvidos com a ajuda de apreciação literária no ambiente familiar e na Educação Infantil; (c) a alfabetização em duas línguas não somente não prejudica o desenvolvimento da criança, mas também contribui para melhor fluência nas duas línguas e (d) do ponto de vista cognitivo, ser alfabetizado em duas línguas promove desenvolvimento neuronal mais profundo, acarretando em maior e melhor repertório linguístico (Brentano; Finger, 2020, p. 9).

Assim, no presente capítulo, considerando a importância do desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita em contexto de educação bilíngue no par português-inglês, propomos atividades práticas que visam promover relações entre sons e letras em língua inglesa, por meio de jogos que promovem ludicidade e interação entre as crianças.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ALFABETIZAÇÃO

Em meio a essa realidade de crescente adesão à educação bilíngue desde a Educação Infantil, cada vez mais crianças estão sendo alfabetizadas em duas línguas. Em contrapartida, há escassez de pesquisas voltadas à alfabetização bilíngue⁶⁹, sobretudo do par português-inglês, uma vez que o processo de alfabetização de crianças em língua inglesa “em contexto de aprendizagem de língua adicional, como é o caso do Brasil, onde se fala o português como primeira língua, ainda é um experimento” (Ferreira; Hitotuzi, 2020, p. 03).

A alfabetização, segundo Alves e Finger (2023), diz respeito ao desenvolvimento da capacidade da criança em estabelecer relação entre os grafemas e os fonemas, ou seja, entre as letras do alfabeto e sons distintivos da língua, respectivamente. Além disso, conforme os autores, nos contextos nos quais o desenvolvimento dessa capacidade envolve mais de uma língua, tal processo é denominado de alfabetização bilíngue.

Diversas pesquisas vêm apontando a relação e a importância do desenvolvimento das habilidades metafonológicas para o processo de alfabetização (Bialystok *et al.*, 2005; Rigatti-Scherer, 2008; Maluf, 2022; Ilha, 2022; Alves, Finger, 2023, dentre outros). De maneira geral, a consciência fonológica se refere à capacidade do indivíduo de refletir e manipular os sons da língua (Alves, 2012). Assim, por meio dessa capacidade metalingüística, os aprendizes podem segmentar uma palavra em sílabas, a sílaba em constituintes internos e segmentar tais constituintes em fonemas e, por fim, são capazes de representar os grafemas correspondentes aos fonemas (Ilha, 2022). Spinillo *et al.* (2010) consideram a consciência fonológica como um construto multidimensional, tendo em vista que é composta por um conjunto de habilidades, como subtração, segmentação e junção, por exemplo, que diferem em graus de complexidade a partir do objeto sonoro em análise pelo aprendiz.

Alves e Finger (2023, p. 70) advogam que a consciência fonológica é crucial para o desenvolvimento linguístico da criança, conforme os seguintes fatores:

Em primeiro lugar, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas contribui para o aperfeiçoamento das habilidades metalingüísticas como um todo (tais como habilidades metamorfológicas, metasemânticas, etc.), uma vez que a criança se dá conta de que a língua é um sistema estabelecido a partir de um conjunto de elementos formais finitos que se combinam e se reorganizam. Além disso, as habilidades metafonológicas contribuem com o desenvolvimento da escrita alfábética, sobretudo em línguas cuja relação grafofonológica é mais transparente, tal como o português, uma

⁶⁹ A alfabetização bilíngue pode ocorrer de forma simultânea, quando a criança é alfabetizada em duas línguas ao mesmo tempo ou de forma consecutiva, na qual a criança é alfabetizada na língua materna primeiro e em seguida na língua adicional.

vez que a consciência fonológica é um preditor do desenvolvimento da leitura das crianças. Finalmente, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas em duas línguas presta contribuições não somente ao processo de alfabetização, mas para o próprio desenvolvimento do sistema fonético-fonológico de uma língua adicional, no caso do contexto de instrução bilíngue (Alves; Finger, 2023, p.70).

Dado esse papel basilar, o trabalho com a consciência fonológica é imprescindível antes mesmo do processo de alfabetização na escolarização, inclusive no âmbito familiar. Além disso, esse trabalho deve acontecer sobretudo na educação bilíngue, tendo em vista as similaridades e singularidades que podem figurar nas línguas do aprendiz, a exemplo da relação entre o português brasileiro e a língua inglesa.

O desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica se apresenta em níveis que emergem de forma gradual na criança, a saber: i) nível silábico; ii) nível intrassilábico e iii) nível fonêmico (Alves, 2012). De acordo com Alves e Finger (2023), a consciência fonológica no nível da sílaba, tanto na língua materna como na língua adicional, requer que a criança efetue operações como síntese e segmentação de sílabas, contagem de sílabas, identificação de posições silábicas (inicial, medial ou final em uma palavra), bem como ações de adição, exclusão e transposição de sílabas, com o objetivo de formar novas palavras. As habilidades da consciência fonológica que se situam no nível intrassilábico dizem respeito à capacidade da criança de refletir e de manipular os componentes internos da sílaba, ou seja, às rimas e aliterações (repetições do som consonantal inicial das palavras). Conforme Alves e Finger (2023), as habilidades metafonológicas referentes a esse nível referem-se a identificar e apontar aliterações e identificar e apontar palavras que rimam (rima da palavra e rima da sílaba). Com relação às habilidades da consciência fonológica no nível fonêmico, estas designam a capacidade da criança em refletir e manipular a menor unidade de som da língua capaz de produzir diferentes significados, ou seja, o fonema. As operações neste nível envolvem identificação de vocábulos com mesmo fonema inicial, assim como final, adição, exclusão, síntese e segmentação de sons constituintes de uma palavra (Alves; Finger, 2023).

Alguns níveis de consciência fonológica começam a emergir antes mesmo do processo de alfabetização, como os níveis silábico e intrassilábico⁷⁰ (Alves; Finger, 2023). Já a consciência fonológica no nível do fonema desponta junto à alfabetização (Alves, Finger, 2023). Além disso, conforme advoga Faiad (2021), há reciprocidade entre os dois processos, ou seja, entre o desenvolvimento

⁷⁰ Alves e Finger (2023) descrevem que tarefas que promovem reflexão e manipulação das unidades silábicas e intrassilábicas favorecem o aprendizado de padrões silábicos da língua adicional, além de contribuírem com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

de habilidades de consciência fonológica no nível do fonema e o processo de alfabetização, pois é fundamental que a criança possua “(...) certa competência em consciência fonológica para que possa aprender a ler e a escrever, ao mesmo tempo que o domínio da linguagem oral e escrita promove a sofisticação dessa competência.” (Faiad, 2021, p. 31).

Entendendo a importância da promoção de práticas pedagógicas que possam fomentar o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica, elencamos, na próxima seção, sugestões de atividades que podem contribuir com o processo de alfabetização bilíngue.

ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O TRABALHO COM A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Considerando a relevância do desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica no processo de alfabetização, julgamos que toda a prática pedagógica que pretende alavancar esse conhecimento deve ter em conta as características e peculiaridades das crianças, respeitando a faixa etária e o ciclo educacional em que se encontram. Por exemplo, para as crianças dos anos finais da Educação Infantil, é preciso que as atividades envolvam interações e brincadeiras, experiências que as ajudam a construir e se apropriar dos conhecimentos, conforme a Base Nacional Comum Curricular - a BNCC (Brasil, 2017). Nossas propostas de atividades de consciência fonológica levam em consideração, pelo menos, dois dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento expressos pela BNCC: o de “brincar”, pois priorizamos atividades em formato de jogos, e o de “explorar”, pela característica de manipulação de sons e sua relação com as letras na língua adicional. Quanto aos campos de experiências propostos pela Base, entendemos que nossas atividades contemplam, principalmente, o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”⁷¹, como forma de familiarização com os padrões escritos das línguas e suas relações com os sons utilizados na fala. Nesse mesmo viés, ainda segundo a BNCC, para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante que consolidem os conhecimentos desenvolvidos na Educação Infantil, bem como os aprofundem, ampliando a apropriação da escrita alfabética. Enfatizamos que a nossa proposta é apresentada para o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica em inglês como língua adicional em contexto de educação bilíngue, mas levando em consideração que as crianças desse contexto passam pelo processo de biliteracia, ou seja, pelo desenvolvimento concomitante da leitura e da escrita em duas línguas (Alves; Finger, 2023).

⁷¹ Dentro deste campo, consideramos especialmente os objetivos de aprendizagem EI02EF02, EI03EF02, EI02EF09 e EI03EF09.

Embora as atividades apresentadas a seguir tenham sido desenvolvidas para o processo de alfabetização bilíngue do par português-inglês, elas podem ser alteradas e adequadas de acordo com a realidade das crianças e, ainda, para a língua materna ou outra língua adicional. Vale ainda destacar que essas atividades podem ser adaptadas para uso tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1, mediante avaliação do uso da palavra escrita ou de imagens, por exemplo. Por último, cabe ressaltar que concebemos que práticas lúdicas, como as que apresentamos, figuram como importantes insumos pedagógicos no trabalho com o desenvolvimento das habilidades metafônico-lógicas em língua adicional, bem como em língua materna, na sala de aula do(a) professor(a) alfabetizador(a).

Conforme mencionado anteriormente, a consciência fonológica no nível silábico se refere à compreensão, por parte do aprendiz, de que as palavras são constituídas por unidades menores, as sílabas, e à capacidade de operar sobre tais unidades. A consciência silábica pode e deve ser trabalhada antes mesmo da alfabetização, no âmbito familiar e na Educação Infantil, uma vez que contribui com o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita (Alves; Finger, 2023). De modo a promover a ludicidade no trabalho com as habilidades desse nível, o(a) professor(a) pode realizar com suas turmas jogos silábicos com cartas, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Exemplificação de cartas para jogo silábico



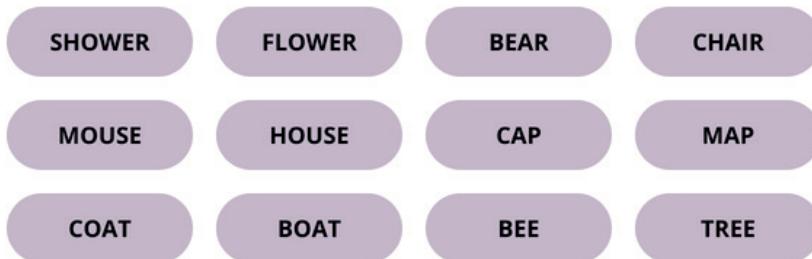
Fonte: As Autoras (2025)

Em uma das formas possíveis de realizar a brincadeira, a carta com a palavra com o maior número de sílabas vence a carta com menor número. Assim, por exemplo, a carta com a palavra *chicken* (2) vence a carta com a palavra *peach* (1), ao passo que *banana* (3) vence *chicken* (2). Como alternativa, as crianças podem ter como regra do jogo juntar o máximo de cartas com palavras da língua adicional que contenham o mesmo número de sílabas. A depender da faixa

etária das crianças, alterações da apresentação do jogo podem ser realizadas a fim de adequá-lo ao nível de conhecimento que apresentam. Por exemplo, para crianças ainda não alfabetizadas, podem ser usadas imagens em vez de palavras escritas. Outra alternativa refere-se ao uso de objetos reais que o(a) professor(a) possa vir a ter em sala de aula. Em outras possíveis brincadeiras no trabalho com a consciência silábica, as crianças podem bater palmas ou dar pulinhos a cada sílaba de uma determinada palavra pronunciada pelo(a) professor(a). Em outra situação, o(a) professor(a) pode sortear determinado vocáculo, por exemplo, e pedir que as crianças forneçam outras palavras com a mesma sílaba inicial ou com a mesma quantidade de sílabas.

Em relação à consciência intrassilábica (capacidade de reflexão e manipulação dos constituintes internos da sílaba), o trabalho com as operações desse nível também pode ser iniciado em período anterior à alfabetização, conforme advogam Alves e Finger (2023). Desse modo, o(a) professor(a) pode levar para a sala de aula as chamadas *nursery rhymes*, canções, versinhos e ainda pequenos poemas, visando a explorar as rimas e as aliterações presentes nesses gêneros textuais. Além disso, para a identificação de rimas, por exemplo, pode ser feito um jogo da memória composto por pares de palavras que rimam, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Exemplificação de jogo da memória com rimas



Fonte: As Autoras (2025)

Nessa proposta de jogo da memória, o par deve ser formado por palavras que rimam, diferentemente do jogo da memória tradicional em que os pares são formados por cartas iguais. Assim, por exemplo, as crianças devem identificar que os cartões com as palavras *shower* e *flower* rimam, ou *coat* e *boat*, dentre outros, conforme indica a ilustração. Salientamos que adaptações a essa sugestão também podem ser feitas, como um jogo da memória com palavras que formam pares por aliterações (como *dream* e *drink*, por exemplo) e, além disso, o referido jogo pode ser desenvolvido com a utilização de figuras, levando em consideração crianças não alfabetizadas ou, ainda, para que não tenham influência da forma escrita das palavras na realização da brincadeira.

Em relação à consciência fonológica no nível do fonema, esse nível se refere à capacidade de reflexão e manipulação das menores unidades de som da língua e desponta paralelamente à alfabetização (Alves; Finger, 2023). Esses autores advogam que o desenvolvimento desse nível é de suma importância para o processo, uma vez que através dele os aprendizes conseguem estabelecer as relações entre grafemas e fonemas da língua que estão aprendendo, materna e/ ou adicional.

Para associar o trabalho com as habilidades referentes a esse nível e à ludicidade na sala de aula, o(a) professor(a) pode, por exemplo, realizar bingos com suas turmas a partir de diferentes orientações. Para promover esta brincadeira, o(a) professor(a) pode combinar com a turma qual a posição do segmento sonoro que devem ficar atentos no momento do sorteio das palavras (fonema inicial ou final, por exemplo) para relacionarem o som ouvido de acordo com as palavras dispostas nas cartelas. Por exemplo, considerando como critério os sons iniciais, se o(a) professor(a) sortear a palavra *hat*, por exemplo, as crianças poderão marcar palavras como *house*, *hair*, *horse*, dentre outras, desde que contenham o mesmo som inicial, conforme ilustramos na Figura 3.

Figura 3 - Exemplificação de bingo dos sons iniciais

HOUSE	CHICKEN	DESK	DOG
SUN	PARTY	BED	MAP
HAIR	PENCIL	HORSE	PHONE
FILM	SISTER	LAKE	MOON

Fonte: As Autoras (2025)

Em relação às adaptações desse jogo na sala de aula, em algumas rodadas a ênfase pode ser dada aos fonemas finais ou, ainda, somente aos segmentos vocálicos, por exemplo. Outro aspecto importante para este nível em que as crianças já estão em um estágio de desenvolvimento mais avançado no processo de alfabetização é que o(a)s professores(as) podem se utilizar de comparações entre as duas línguas da criança para contrastar características fonológicas específicas de cada língua. Por exemplo, nesta última atividade, pode ser chamada a atenção de que as palavras que começam com a letra 'h' na língua inglesa são produzidas com aspiração, enquanto que no português a letra 'h' em início de palavra não é pronunciada.

Em suma, essas três propostas de atividades apresentam possibilidades de práticas pedagógicas para desenvolver a consciência fonológica em seus três níveis ao longo do processo de alfabetização no contexto de educação bilíngue, priorizando experiências que promovem ludicidade por meio da brincadeira e da interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades práticas para o desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica no processo de alfabetização em contexto de educação bilíngue apresentadas pretendem promover e ampliar a proficiência linguística, especialmente da língua inglesa, de maneira que a criança construa e aprofunde seu conhecimento nessa língua adicional, bem como estabeleça relações com o conhecimento em língua portuguesa. Essas três propostas foram pensadas para atuarem como “intervenção planejada e qualificada” no processo de alfabetização em língua inglesa, como propõem Brentano e Finger (2020, p. 9). Entendemos que essas atividades podem ser utilizadas desde a Educação Infantil, especialmente com crianças entre 4 e 5 anos de idade, até com estudantes que frequentam o terceiro ano do Ensino Fundamental, com a intenção de desenvolver suas capacidades leitoras, estabelecendo relações entre padrões sonoros e representações gráfica da linguagem escrita.

Acreditamos que, ao construir e reforçar relações entre padrões silábicos, sons e letras em língua inglesa, as crianças também refletem sobre os padrões presentes em sua língua materna, o que as auxilia no estabelecimento de hipóteses acerca das características específicas de cada língua. Como afirmam Brentano e Finger (2020, p.7), ao ser alfabetizada em duas línguas, a criança irá “utilizar mecanismos internos para fazer associações entre as línguas e transferir habilidades entre elas, o que irá contribuir para um maior desenvolvimento da fluência e proficiência em ambas as línguas”.

Para que a implementação dessas atividades seja eficaz no fomento das habilidades da consciência fonológica para o desenvolvimento da alfabetização bilíngue, entendemos que o(a)s educadore(a)s precisam aprofundar-se nos estudos acerca dos aspectos fonético-fonológicos das duas línguas, de maneira que possam ajudar as crianças a perceber as peculiaridades tanto sonoras quanto da representação gráfica das línguas estudadas. Além disso, é necessário dominar os padrões relacionais entre fonemas e grafemas nas línguas trabalhadas para poder explorar similaridades e diferenças entre elas. A formação docente, portanto, precisa prever a discussão e reflexão dessas questões tanto no âmbito da formação inicial quanto no da continuada. De fato, como reitera Rosa-Pires

(2024), a biliteracia precisa ser compreendida como um processo que envolve conhecimentos da Linguística, Linguística Aplicada, Pedagogia, Psicologia e da Neurociência e, portanto, merece estudo aprofundado das propriedades que estão em jogo neste processo complexo e fascinante.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. K., O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). **Consciência dos sons da língua:** subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. 2 ed. – Revisada. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2012.

ALVES, U. K., FINGER, I. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2023.

BIALYSTOK, E.; LUK, G.; KWAN, E. Bilingualism, biliteracy and learning to read: interactions among languages and writing systems. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 1, p. 43-61, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, MEC, 2017.

BRENTANO, L. S.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-12, out-dez 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/37528> Acesso em: 10 mai. 2023.

EL KADRI, M. S.; MEGALE, A.; PASSONI, T.P. Introdução. IN: EL KADRI, M. S.; MEGALE, A.; PASSONI, T.P. (Orgs.). **Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública:** reflexões e utopias para a equidade. São Paulo: Tikbooks, 2024. E-Book, 261 p.

FAIAD, L. N. V. **Desenvolvimento do processamento fonológico em crianças inseridas no ensino bilíngue.** 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências no programa de Fonoaudiologia) – Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2021. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-30112021-113832 Acesso em 12 jun. 2022.

FERREIRA, L. G. S.; HITOTUZI, N. V. Alfabetização em inglês como língua adicional através do Método Fônico Sintético: um estudo de caso. **BELT**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2020.

ILHA, S. E. A aquisição da escrita inicial: uma relação com a consciência fonológica. In: ILHA, S. E.; LARA, C. C.; CÓRDOBA, A. S. (Orgs.). **Consciência Fonológica:** proposta de atividades escritas para a sala de aula. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022.

MALUF, M. R. Como as crianças aprendem a ler e a escrever em português do Brasil: um diálogo com as ciências cognitivas. In: PEREIRA, V. W.; RIGATTI-SCHERER, A. P.; GABRIEL, R.; GUARESI, R. (Orgs.). **Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições interdisciplinares**. 1. ed. - Vitória da Conquista, BA: Fonema e Grafema, p. 575-595, 2022.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **Revista The Especialist**. v. 39, n. 2, dezembro de 2018. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/38653/27431 Acesso em: 22 jun. 2022.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue. In: MEGALE, A. H. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. H.; EL KADRI, M. **Escola bilíngue**: (trans)formando saberes na educação de professores. 1 ed., São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MEGALE, A. H.; PINDSDORF, G. A produção escrita de sujeitos bilíngues: é possível pensarmos em transferência entre línguas a partir de lentes translíngues? **Scripta**, v. 27, n. 60, p. 377-405, 2023. Disponível em : <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/30488> Acesso em: 10 mai. 2024.

MOURA, S. A. Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios. In: CARDOSO, A. C., GOLDMEYER, M. C., MOURA, S. A. (Orgs.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. – São Leopoldo: Oikos, 2020.

RIGATTI-SCHERER, A. P. Consciência Fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 43, nº 3, p. 81-88, jul-set, 2008.

ROSA-PIRES, B. A. da. **Literacia alfabética: relações grafo-fonológicas dos sistemas português-inglês no desenvolvimento da escrita em língua inglesa por crianças do 2º e 3º ano do ensino fundamental I**. Dissertação de Mestrado não publicada. Pato Branco, PPGL, 148p., 2024.

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E. da; CORREA, J. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, vol. 26, nº 38, p. 157-171, set-dez 2010.

OS BOTTOMS EM RECONHECIMENTO PELA DEDICAÇÃO E BONS RESULTADOS

Lucas Pietro Cordeiro Lopes⁷²

INTRODUÇÃO

Lembro-me perfeitamente quando minha professora de Matemática da (até então) 5^a série me parabenizou em frente aos colegas pela maior nota obtida no trimestre e me premiou com uma caneta de cor verde reluzente. Uma simples caneta, mas que naquele instante me fez reconhecer uma coisa importante: meu desempenho está sendo observado e bons resultados são recompensados.

Eis que, ao optar por seguir uma Licenciatura, logo nos apercebemos de um dos grandes desafios que se põem diante de nós, docentes: como podemos motivar nossos alunos? Como torná-los mais interessados, motivados e envolvidos com os estudos?

Sabe-se que, por diversas razões, muitas vezes a escola foca demasiadamente nos alunos com baixo desempenho e em maneiras de recuperá-los e colocá-los a par dos demais colegas. Ações essas que são justas e necessárias e requerem, de fato, a nossa atenção. Porém, por outro lado, ainda são poucas as iniciativas voltadas para os alunos com bom desempenho escolar que, para além das boas notas e elogios, alegram seus professores em saber que ali não há muito com o que se preocupar, afinal esses estudantes atingiram os objetivos esperados. “Não fez mais que sua obrigação”, diriam os pais de antigamente.

Foi pensando em motivar nossos alunos a dedicarem-se mais aos estudos, nesse caso, à disciplina de Língua Inglesa especificamente, que surgiu a ideia de recompensá-los com um *button* (broche) personalizado pelos trabalhos realizados para a disciplina, muitas vezes deixada em segundo plano. Para além de uma perspectiva meramente meritocrática de premiar apenas os alunos com a maior nota, várias categorias foram criadas a fim de reconhecer os mais diversos talentos demonstrados por nossos estudantes e mostrar a eles que seus esforços e dedicação não passam despercebidos.

⁷² Graduado no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: lucaspietrocordeirolopes@hotmail.com.

Talvez você se recorde do personagem Russell do filme “Up: Altas Aventuras!”, no qual esse orgulhoso explorador da natureza embarca em uma aventura para outro continente, buscando concluir mais uma das tarefas dos escoteiros para, enfim, completar a sua coleção de distintivos. Pois, então, o sentimento com os *buttons* é parecido com o daquele personagem, pois o que a princípio era apenas um simples prêmio por sua dedicação na disciplina, logo se tornou um símbolo de prestígio e desejo para os estudantes, cientes de que a cada trimestre haveria uma nova chance de conquistar o tão sonhado *button*. Ainda que broches personalizados dos mais diferentes tipos possam ser adquiridos facilmente *on-line*, o *button* exclusivo do inglês só pode ser conquistado.

Neste capítulo, descrevemos o passo a passo de como se deu essa iniciativa, desde a sua concepção, passando pelos processos de elaboração, as teorias de motivação nas quais a ideia foi fundamentada e também sua aplicação prática em sala de aula. Além disso, ao longo do capítulo, algumas imagens serão apresentadas como uma forma de ilustrar o que está sendo proposto, mas a coleção completa dos *buttons* já conta com mais de 20 figuras com artes e conceitos diversos. Desde já, ressaltamos que essa ideia foi replicada em turmas de diversos níveis e o que a princípio foi pensado para turmas de Ensino Médio e Fundamental II (6º ao 9º ano) trouxe também um excelente retorno quando aplicado às turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Ao final do capítulo, discute-se os resultados que a prática trouxe, levando em conta os diversos contextos em que foi inserida.

LEVANTAMENTO TEÓRICO

Dentro do ambiente escolar, é comum ouvirmos de alunos desmotivados questionamentos do tipo “Para que eu preciso aprender isso?” ou “Quando eu vou usar isso na vida real?”. No caso da disciplina de inglês em particular, os questionamentos são ainda mais frequentes e a nós, professores, é dado o desafio de validar a “utilidade” de nossa disciplina, que para alguns estudantes parece tão distante.

Não é de hoje que os mais diversos teóricos se debruçam diante do conceito de motivação e o seu potencial dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Conforme aponta Paz (2012):

(...) a motivação é um conjunto de fatores ou circunstâncias dinâmicas que definem, governam as condutas das pessoas, sendo estes fatores de origem interna e externa. Ao considerar os fatores externos, observa-se que os fatos, acontecimentos e ações que ocorrem no ambiente de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, podem alterar a motivação do indivíduo. Assim, quando a pessoa demonstra vontade, interesse e querer em buscar novos saberes como aprender uma língua estrangeira, por exemplo, esta conduta é determinada por fatores internos. (Paz, 2012, p. 4).

É pensando nessas questões que descreveremos neste capítulo uma proposta que busca ir além de uma ideia de escola com foco apenas em “tirar nota”, “passar de ano” e cumprir com as obrigações do ano letivo. Partindo de uma perspectiva tradicional, apenas essas pressões externas deveriam ser o bastante para motivar (ou obrigar) o aluno a passar de ano, afinal as punições para aqueles que não o fizessem também são claras: a reprovação. Porém, o que percebemos na escola é que essas questões por si não dão conta da infinidade de camadas que perpassam a aprendizagem, com alunos cada vez mais desmotivados e que, por vezes, já não veem muito sentido no ato de estudar.

Assim, a proposta aqui, ainda que seja uma motivação extrínseca ao indivíduo, uma vez que trata de recompensar o aluno por sua dedicação para com a disciplina, tem também uma intenção de elevar a motivação interna do aluno. Isso aconteceria ao estudante perceber que possui a capacidade de atuar em outro idioma e dominar a língua estrangeira, nas suas mais diversas formas e níveis, aumentando assim o seu interesse e desejo de participar nas tarefas propostas. Ainda sobre a atuação do professor dentro dessa dualidade entre motivação extrínseca e intrínseca, Paz (2012) também afirma que:

A motivação extrínseca, por outro lado, exige uma maior responsabilidade do professor, pois é ele que deve incentivar o aprendizado, despertando o interesse dos alunos nas aulas ao passo que a motivação intrínseca está relacionada a uma atitude interna do aluno, pois é fundamental para todo o processo de aprendizagem que ele esteja motivado a aprender (Paz, 2012, p. 5).

Partindo desses pressupostos teóricos, passamos agora à descrição das ações realizadas.

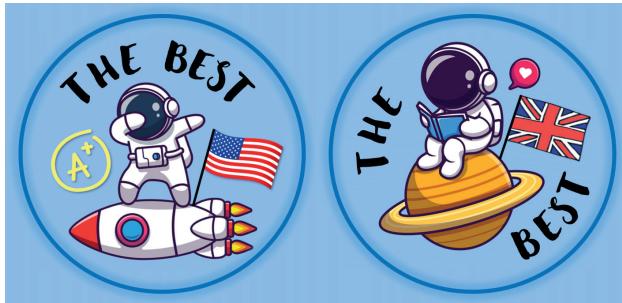
RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ideias novas nem sempre contam com o apoio ou aporte financeiro para serem realizadas. Felizmente, sempre tive muito apoio da equipe diretiva e pedagógica para a realização de ideias e a aplicação de dinâmicas e metodologias ativas dentro das aulas, desde que seguindo as normativas burocráticas, naturalmente. Assim, com conhecimentos de edição de imagem limitados, pensei em ideias para a criação de um *button* personalizado com a temática da Língua Inglesa. Foi utilizando figuras gratuitas da Internet⁷³ e empreendendo um bom tempo e paciência dentro do próprio programa em que criamos slides que surgiu o primeiro do que viria a se tornar tradição: o broche

⁷³ As imagens de astronauta utilizadas como base para a Figura 1 foram retiradas do website Freepik, um repositório de arquivos digitais que permite o compartilhamento e uso de imagens de maneira gratuita, desde que o website esteja devidamente creditado. Para tanto, o link encontra-se na seção de referências.

de inglês. Nesse primeiro momento, foram escolhidos os alunos com o melhor desempenho naquele período, com a frase “*The Best*” e as figuras em posição de comemoração e estudos, com destaque para as bandeiras dos dois principais países falantes de Língua Inglesa (Figura 1).

Figura 1 – *Button “the best”*



Fonte: O Autor (2025)

Elaborada a partir de diversos elementos que compõem a disciplina de inglês, essa arte foi enviada através da Internet, para então ser produzida por uma empresa especializada em brindes e, posteriormente, entregue através dos correios. Todo esse processo foi custeado com recursos próprios. Mas tratou-se de um investimento que viria a trazer bons resultados, sem nenhuma intenção lucrativa, obviamente.

Em sua primeira edição, os *buttons* foram entregues aos alunos considerados destaques pela nota geral da disciplina e também aos trabalhos que melhor atenderam aos critérios de criatividade e capricho realizados ao longo daquele período do ano. Além disso, para atender diferentes alunos e reconhecer os mais diversos talentos apresentados por eles, essas categorias foram sendo ampliadas e modificadas ao longo do ano. Contudo, tal qual o personagem do filme, houve alunos comprometidos que se esforçaram para se manter em destaque o ano todo, na tentativa de completar a sua coleção. A “cerimônia” de entrega foi realizada após a finalização do trimestre, na mesma aula de *feedback*, devolução de trabalhos e divulgação das notas, conforme os slides da Figura 2.

Figura 2 - Slides



Fonte: O Autor (2025)

Nos trimestres seguintes, ciente de que alguns alunos repetiriam seus feitos anteriores e para motivá-los a se manter dedicados, novas artes foram elaboradas. Além disso, novas categorias também foram adicionadas. E aqui faz-se necessário destacar a importância de nós, professores, reconhecermos não apenas a nota numérica obtida pelos alunos, mas, levando em conta a Teoria das Múltiplas Inteligências (Gardner, 1994), observar que existem estudantes que se sairão melhor em atividades de expressão escrita, enquanto outros terão imensa facilidade em apresentações orais para o grupo geral. Outros se sairão melhor em atividades artísticas, enquanto para alguns tudo que envolver edição de vídeos on-line e tecnologias será mais fácil.

Para além do aplicativo do Inglês Paraná, o qual falaremos a seguir, durante os trimestres também foram observados os estudantes cujos desempenhos nas apresentações de trabalhos orais foram singulares, premiando os grupos com maior interação e integração com os pares, bem como os estudantes que demonstraram excelente papel de liderança em suas equipes. Já nas atividades envolvendo cartazes e desenhos, foram reconhecidos o capricho e também a criatividade dos alunos, sempre com foco no uso da Língua Inglesa nos mais diversos contextos.

Intencionalmente, categorias relacionadas à Plataforma do Inglês Paraná também foram criadas a fim de manter o engajamento dos estudantes nesse novo aspecto exclusivo da nossa disciplina. O Programa Inglês Paraná foi implementado na rede pública de ensino do estado do Paraná no ano de 2021,

Considerando a relevância do ensino da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, em especial no que diz respeito à inserção de nossos estudantes no mercado de trabalho e na importância de possibilitar acesso às informações vindas de todas as partes do mundo, (...) O objetivo principal desta ferramenta é favorecer o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa em nossa rede, (...) O programa conta com uma plataforma, que oferece um curso on-line completo de Língua Inglesa, seguindo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), contemplando habilidades da BNCC e objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa do nosso currículo (Paraná, 2021).

A implementação da plataforma trouxe consigo seus próprios desafios, mas após o período de adaptação e uma vez que o acesso e relatórios da plataforma já estavam bem consolidados, foi possível também premiar os alunos que mais se dedicaram dentro do aplicativo. Vale lembrar que a métrica da plataforma não faz distinção entre “alunos bons” ou “maus alunos” e não premia a quantidade de acertos nem pune os erros cometidos, uma vez que esses erros podem ser corrigidos, o que também contribui para o seu aprendizado. Como vimos, o objetivo próprio da plataforma é a prática da Língua Inglesa, em que os estudantes completam tarefas seguindo uma sequência preestabelecida e

os resultados se dão com base na realização das unidades temáticas e conclusão dos níveis de proficiência, possibilitando inclusive a obtenção de certificados. Com a imagem de um troféu e um diploma, *buttons* exclusivos do Inglês Paraná (Figura 3) foram criados para premiar os alunos que conseguissem conquistar o famigerado certificado da plataforma, conquistado após a conclusão e o aproveitamento mínimo de 70% no teste final de cada nível da plataforma.

Figura 3 - *Button* do Inglês Paraná

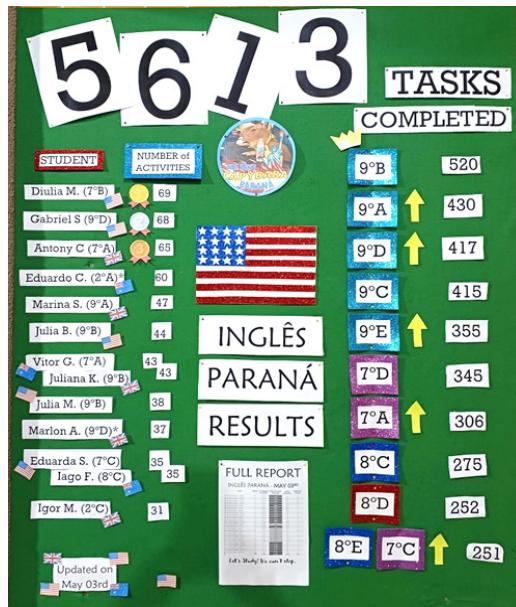


Fonte: O Autor (2025)

Ainda no ano de 2022, havia uma preocupação se o progresso dos alunos realizado na plataforma até então ficaria (ou não) salvo para dar-se continuidade ao trabalho no ano seguinte. Diante disso, esse *button* exclusivo pelo certificado e a criação do mural do Inglês Paraná (Figura 4) foram maneiras interessantes de gerar maior participação na plataforma na reta final daquele ano letivo. E, de fato, nossas preocupações viriam a se confirmar, uma vez que com a atualização da plataforma e a entrada de novos recursos no ano seguinte, foi impossível migrar os dados antigos para o novo período letivo e os alunos tiveram de realizar um teste de nivelamento ou optar por reiniciar seu progresso.

Foi consonante com o final do ano letivo e com foco nos índices de participação da Plataforma Inglês Paraná que tivemos a ideia de criar um painel no corredor de entrada da escola (Figura 4), destacando as turmas mais participativas (somando-se a quantidade de lições realizadas por todos os alunos em cada turma) e também com o “*top 10*” dos alunos mais participativos, de acordo com a quantidade de lições realizadas individualmente por cada um. Os estudantes que aparecessem no *top 10* também seriam premiados com um *button* exclusivo e, à turma com a maior participação da escola, foi prometido um *button* a todos os estudantes que cumprissem com a sua parte. Essa iniciativa tinha foco em aumentar e também manter o engajamento dos estudantes dentro da plataforma, criando-se assim um clima de competição saudável, além de gerar um senso de equipe e colaboração em cada turma.

Figura 4 - Mural do Inglês Paraná



Fonte: O Autor (2025)

RESULTADOS

Apesar da tentativa de incluir todos os alunos e contemplá-los em suas diferentes habilidades, muitos se queixaram de ainda não terem conquistado o *button* nos trimestres anteriores, então logo na abertura do ano seguinte havia essa expectativa dos alunos se haveria novamente a corrida pelos *buttons*. Mas o *feedback* acerca dessa prática no ano anterior foi tão grandioso que pra mim foi bastante natural dar continuidade ao mesmo. Mesmo nas turmas mais jovens, que ainda não haviam participado em anos anteriores, demonstraram grande interesse em começar a sua coleção.

Gracas aos esforços de toda a equipe, nossa instituição chegou a ser reconhecida pela própria Secretaria do Estado da Educação como uma das instituições mais participativas nas plataformas on-line no ano de 2022. A partir de então, passaram a ser encomendadas 100 peças para dar conta de todas as categorias a serem contempladas. Como um padrão, foram fixadas as categorias de: maior desempenho na disciplina em um geral, maior número de lições concluídas na plataforma do Inglês Paraná, melhor apresentação de trabalhos e desempenho excepcional na Prova Paraná⁷⁴. Com isso, ao invés de

⁷⁴ Avaliação externa diagnóstica elaborada pela Secretaria do Estado da Educação do Paraná, aplicada em toda a rede pública trimestralmente.

selecionar apenas um ou dois alunos, houve a distribuição de diversos *buttons* em cada turma, contemplando aspectos diferentes referentes à disciplina. Também houve um cuidado no sentido de se contemplar alunos que não haviam recebido essa conquista nos anos anterior. Para os alunos cujos desempenhos fossem notáveis nesse período de avaliações, criou-se o mais novo *button* apelidado carinhosamente de “*Capybara Paraná*” (FIGURA 5).

Figura 5: Buttons “*Capybara Paraná*”



Fonte: O Autor (2025)

Naturais da América do Sul e dotadas de muita inteligência e incrível capacidade de socialização com diversas espécies, parece pertinente que a capivara tenha sido escolhida pelas turmas como o melhor animal para representar a nós, aprendizes de Língua Inglesa. Essa discussão foi realizada em meio ao estudo dos adjetivos comparativos e superlativos, em que comparamos diferentes tipos de animais e a capivara, bastante popular nas redes sociais, foi mencionada diversas vezes.

Algo importante a se destacar nesse momento é a possibilidade de intercâmbio através do programa “Ganhando o Mundo”, que prevê que alunos da escola pública sejam selecionados para viajar para o exterior e vivenciar essa experiência única, com todas as despesas custeadas pelo governo do estado. Dentre os critérios para seleção estão o desempenho nas disciplinas curriculares, a assiduidade ao longo do ano letivo e também a obtenção de certificados dentro da Plataforma do Inglês Paraná. Foi com os resultados obtidos no ano de 2023 que 10 alunos e ex-alunos da instituição em que atuo foram classificados para o programa e, dentre esses, cinco alunos foram selecionados para o intercâmbio, que tem duração de seis meses e tem por destino os principais países falantes de Língua Inglesa no mundo.⁷⁵

75 Demais informações acerca do programa podem ser consultadas diretamente no *website* do governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto professor e bastante preocupado que essa dinâmica pudesse ter o efeito contrário do pretendido, posso afirmar depois de mais de um ano que demos início a essa prática que o resultado tem sido muito satisfatório. O *feedback* vindo dos alunos e também das famílias foi bastante positivo. Apesar de alguns alunos se entristecerem em alguns momentos por não ainda não terem recebido seus broches, a perspectiva de conquistá-los no trimestre seguinte os motiva a darem o seu melhor a cada novo trabalho.

Prova disso é que os resultados da Plataforma Inglês Paraná também têm sido bastante consistentes e a quantidade de certificados entregues nos trimestres seguintes continuaram a superar os resultados anteriores. Além disso, também é motivo de orgulho que dentre as turmas com as quais leciono já há alguns anos, há sempre um grupo de alunos capaz de gabaritar todas as questões da prova externa do governo. É motivo de grande alegria fazer parte desses resultados, ao lado dos demais professores de nossa instituição, com um agradecimento em especial à equipe pedagógica e à direção por tanto nos apoiarem em nossas ideias, que como vimos, são capazes de trazer bons resultados.

Por último, fico feliz de ter sido convidado a compartilhar essas ideias e espero poder contribuir de alguma forma para que você, meu caro leitor, também possa desenvolver essas práticas em sua própria escola. A chave para o sucesso está no compartilhamento: compartilhamento de ideias, de sentimentos e de boas práticas. Para mim, enquanto professor, a maior conquista será o momento em que nossos alunos possam estar viajando e compartilhando um pouco da nossa cultura e da nossa história em todo o mundo. É a realização de um grande sonho. Mas, primeiramente, para que para isso aconteça... *Let's study English!*

REFERÊNCIAS

FREEPIK. Freepik, 2024. **A creative universe at your fingertips**. Disponível em: <https://www.freepik.com>. Acesso em 29 jul. 2024.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. 340 p.

PAZ, L. V., **Motivação no processo de ensino e aprendizagem de línguas: a perspectiva do professor e dos alunos**. Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/508/o/Lidiany_Vieira_Paz.pdf. Acesso em 19 jul. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ganhando O Mundo**. Paraná, SEED, 2021. Disponível em: www.ganhandoomundo.pr.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Inglês Paraná** – Escola Digital – Professor. Paraná, SEED, 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ingles_parana. Acesso em: 19 jul. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Prova Paraná** – Avaliação Diagnóstica. Paraná, SEED, 2021. Disponível em: www.provaparana.pr.gov.br. Acesso em: 19 jul. 2024.

UP: Altas Aventuras. Direção: Pete Docter. Produção: Jonas Rivera. Estados Unidos: Pixar Animation Studios; Walt Disney Pictures, 2009.

REFLETINDO SOBRE O ENSINO BILÍNGUE: PERCEPÇÕES, ABORDAGENS DE ENSINO E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Cristina de Jesus⁷⁶

INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma segunda língua (L2) é fundamental no mundo globalizado em que vivemos, proporcionando aos indivíduos a capacidade de se conectar com diferentes culturas e acessar uma gama de informações e oportunidades, conforme apresentado por Megale (2019):

Nos tempos atuais, com o acirramento da globalização, presencia-se uma alteração substantiva no panorama social, cultural e linguístico mundial. É notória a expansão da importância do ensino de línguas adicionais, compreendidas, por muitos, como bens culturais de muito valor no mercado linguístico. (Megale, 2019, p.9)

Nesse contexto, a língua inglesa (LI) destaca-se como um idioma essencial em diversas áreas, como ciência, tecnologia e negócios, conferindo vantagens significativas aos falantes bilíngues. Ser bilíngue não só enriquece a vida pessoal, mas também amplia horizontes profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas. Dessa forma, a oferta de currículos bilíngues vem ganhando força a cada ano nas escolas regulares a fim de preparar cidadãos bilíngues, que almejam ser protagonistas nessa conjuntura.

A crescente demanda por uma educação bilíngue tem evidenciado a necessidade de integrar diferentes áreas do conhecimento ao aprendizado de um segundo idioma. Assim, diante desse processo, o letramento matemático configura-se como uma área desafiadora e essencial dentro desse tipo de

⁷⁶ Professora de Inglês e Português dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Entre os anos de 2018 e 2024, trabalhou como Professora Regente de Inglês (*Teacher Advisor*) do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Positivo. Além disso, entre os anos de 2020 e 2025, foi assessora da disciplina de *Math* dos Anos Iniciais no Centro de Inovação Pedagógica, Pesquisa e Desenvolvimento do Grupo Positivo. E-mail: simonecjesus@gmail.com.

ensino. O desenvolvimento de competências matemáticas em inglês vai além da tradução de termos, envolvendo a construção de um pensamento lógico e crítico em uma outra língua.

Dessa forma, este texto busca refletir sobre conceitos e práticas pedagógicas que promovem o letramento matemático em inglês dentro do ensino bilíngue, destacando as potencialidades e os desafios encontrados no processo. Além disso, é apresentada uma sugestão de atividade para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola bilíngue, mostrando como o uso de recursos didáticos, atividades práticas e o diálogo interdisciplinar podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio matemático e das habilidades linguísticas em inglês.

A metodologia utilizada baseou-se em uma abordagem qualitativa, levando em consideração as experiências vividas em sala de aula, a fim de estabelecer uma reflexão sobre o ensino da matemática em um contexto bilíngue de aprendizado. O planejamento e a implementação das atividades sugeridas seguiram princípios do ensino bilíngue, com adaptação de materiais didáticos, uso de ferramentas tecnológicas e promoção de situações-problema que estimulassem a interação em inglês.

Sendo assim, abordaremos questões centrais que envolvem a modalidade de ensino bilíngue, iniciando com uma breve reflexão sobre a importância do aprendizado de uma L2 e sobre a hegemonia da LI. Em seguida, faremos alguns apontamentos sobre a importância de ser bilíngue, bem como sobre a ascensão do ensino bilíngue no sistema de ensino brasileiro. Por fim, falaremos sobre práticas pedagógicas, destacando como o letramento matemático pode ser um componente essencial na formação de estudantes bilíngues.

Com base nessa experiência, espera-se contribuir para o debate sobre a prática pedagógica no ensino bilíngue e oferecer subsídios para que outros educadores explorem o potencial do letramento matemático em contextos bilíngues.

A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DE UMA L2

É consenso entre especialistas e sociedade que o aprendizado de uma segunda língua traz inúmeros benefícios ao aprendiz. A apropriação de um novo idioma amplia horizontes linguísticos e culturais não só em relação à língua-alvo, mas também com relação à língua materna. Ao dominar uma segunda língua, o falante vislumbra conquistas pessoais e profissionais, como conhecer novos lugares, fazer novos negócios e desenvolver suas habilidades intelectuais.

Contudo, as vantagens desse aprendizado vão além do intelecto, alcançando resultados reais na melhora da qualidade de vida das pessoas. O desenvolvimento da capacidade neurológica, a título de exemplo, é um dos benefícios trazidos à saúde do indivíduo pelo aprendizado de um segundo

idioma. Segundo pesquisa realizada por Alladi *et al.* (2013) e publicada na revista *Neurology*, sobre a associação entre o bilinguismo e a idade de início da demência e seus subtipos, pessoas bilíngues tendem a demorar mais para sentirem sintomas de doenças como o Alzheimer.

Diante dos múltiplos benefícios e de necessidades pessoais e profissionais, as pessoas buscam, cada vez mais, aprender um novo idioma. Com a globalização e a popularização da Internet, o mundo se tornou mais interconectado do que nunca. As barreiras geográficas foram derrubadas e a comunicação é mais rápida e eficiente. Nesse panorama, em que pessoas de diferentes partes do planeta podem se conectar instantaneamente, surge a necessidade de uma língua global para facilitar a comunicação em diversas situações internacionais.

Assim, temos a difusão do inglês como a língua mais falada e, consequentemente, a mais aprendida globalmente. Tal fato se deve ao poder da língua inglesa no cenário econômico e político mundial. Ela tem sua supremacia consolidada em diversas áreas, por ser a língua mais utilizada em transações econômicas e interações sociais e culturais. Essa realidade impõe a condição de entender e dominar o idioma a qualquer nação que tenciona fazer parte do cenário global e que almeja certo desenvolvimento socioeconômico (Jesus, 2015).

Ao considerarmos a realidade brasileira, percebe-se que falar inglês é uma necessidade cada vez maior, uma vez que se trata da língua franca atual. Deste modo, cada vez mais pessoas começam a aprender o idioma desde a infância, conforme apontado pela Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI). De acordo com a instituição, no Brasil, as escolas bilíngues visam atender pais que estão preocupados com a educação de seus filhos, com ênfase principalmente em aspectos profissionais. Esses pais acreditam que a formação dos filhos deve prepará-los para uma economia global.

Nesse cenário globalizado, o inglês se destaca como a língua predominante, o que explica a escolha de muitas dessas escolas em adotá-lo como L2 (ABEBI, 2015). É evidente o reconhecimento do inglês como ferramenta de ascensão e de desenvolvimento. Nessa perspectiva, Megale (2019) considera que no Brasil a educação bilíngue está dividida em dois grandes domínios: um voltado para alunos da classe dominante, e outro voltada a educação de alunos de grupos minoritários. A autora aponta que a educação bilíngue voltada para pessoas da classe dominante busca o desenvolvimento cultural e intelectual e que escolas regulares buscam se adequar a essa exigência:

[...] Como fenômeno ainda recente, diversas escolas bilíngues enquadradas nessa modalidade foram abertas nos últimos anos e muitas instituições de ensino monolíngues regulares modificaram sua proposta curricular para que fossem nomeadas escolas bilíngues e, com isso, atingissem maior parcela da população brasileira de alta renda. (Megale, 2019, p.15)

Com relação a questões cognitivas, indivíduos bilíngues alcançam habilidades de aprendizado e raciocínio diferentes de indivíduos monolíngues. Se fossemos comparar o processo e o desempenho dos estudantes nessa conjuntura, poderíamos usar uma metáfora com veículos (García, 2009): o processo de aprendizagem de monolíngues pode ser análogo a um monociclo, tendo apenas um ponto de apoio, ou seja, uma única língua, uma única visão. Já o processo de aprendizado de alunos bilíngues pode ser equiparado a uma bicicleta, com duas línguas de instrução, sendo desafiados a lidar com ambos os idiomas, o que os torna capazes de superar os percalços encontrados em seu desenvolvimento com mais facilidade. García (2009) utiliza essa metáfora e adiciona ainda uma terceira perspectiva de ensino, chamada de plurilinguismo ou bilinguismo dinâmico:

Os programas de educação bilíngue acionam o módulo quadriciclo [...]. Uma forma equilibrada de bilinguismo, tal como no modelo representado pela bicicleta, não é o ponto final. Em vez disso, o plurilinguismo, ou uma forma dinâmica de bilinguismo, está no cerne deste tipo de programa. Este referencial teórico considera todos os alunos como um todo, reconhece o seu continuum bilíngue, vê o bilinguismo como um recurso e promove identidades transculturais, isto é, a reunião de diferentes experiências e contextos culturais gerando uma experiência cultural nova e híbrida. (García, 2009, p.91)⁷⁷

O bilinguismo dinâmico considera a fluidez das línguas e como os falantes alteram e usam seus códigos em situações diversas. Além disso, esse conceito reconhece que as línguas não se encontram isoladas dentro de um mesmo contexto e podem interagir entre si.

A ASCENSÃO DO ENSINO BILÍNGUE

Diante de tantas vantagens e possibilidades, a formação de indivíduos bilíngues é um mercado em expansão, como aponta Magale (2019):

[...] Ao longo dos últimos anos, no Brasil, país marcadamente multilíngue e constituído por povos de origens diversas, o ensino de línguas vem sofrendo inúmeras mudanças. Evidencia-se um crescimento significativo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas de prestígio, como o inglês e o português, o alemão e o português ou o francês e o português. (Megale, 2019, p.9)

77 Tradução da autora. No original: *The bilingual education programs activate the all-terrain vehicle [...]. A balanced form of bilingualism as with the bicycle is not the endpoint. Instead, plurilingualism, or a dynamic form of bilingualism, is at the core of this type of program. This theoretical framework considers all students as a whole, acknowledges their bilingual continuum, sees their bilingualism as a resource, and promotes transcultural identities; that is, the bringing together of different cultural experiences and contexts generating a new and hybrid cultural experience.*

Ao observarmos a atual conjuntura de ensino e aprendizagem da LI dentro das escolas brasileiras, deparamo-nos com um número crescente de instituições de ensino que se intitulam bilíngues. Segundo levantamento realizado pela ABEBI, trazido em uma reportagem do portal de notícias Terra, em 2019 houve um aumento entre 6% e 10% no setor, chegando a um total de aproximadamente 1,2 mil escolas bilíngues em 2021. Como consequência desse expressivo número de estabelecimentos de ensino que ofertam a vertente educacional bilíngue, surge uma pergunta central: o que uma escola precisa para ser considerada bilíngue?

De acordo com a ABEBI, a simples adoção da língua inglesa em sua grade e projetos não torna uma instituição de ensino bilíngue. Para ser assim considerada, uma escola deve utilizar a língua-alvo como ferramenta de instrução. Uma escola bilíngue é caracterizada pelo ensino de duas línguas, sendo uma delas a língua materna. A simples ampliação da carga horária de inglês, por si só, não é suficiente para que uma escola seja considerada bilíngue. Para que isso ocorra, é necessário que outras disciplinas sejam ministradas também no segundo idioma, ou seja, em inglês (ABEBI, 2015).

Um programa bilíngue efetivo deve desenvolver em seus participantes as ferramentas presentes no bilinguismo dinâmico, capacitando-os a transitar entre ambos os idiomas e potencializando sua capacidade de raciocínio lógico e sistemático em diferentes línguas.

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, também elaborou um documento chamado *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilingue*, com algumas diretrizes para o ensino bilíngue, que se encontra em processo de homologação. Nesse documento, são pontuados elementos essenciais a serem inseridos dentro dessa modalidade de ensino: uma escola bilíngue deve ter um currículo único e integrado, com duas línguas de instrução, em todas as etapas de ensino, seguindo a legislação e as normas brasileiras, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Ao refletirmos sobre as exigências inerentes à modalidade de ensino bilíngue, é possível afirmar que o ensino da matemática é um dos elementos-chave nesse contexto. Em ambientes bilíngues, a competência matemática não apenas facilita a compreensão de conceitos abstratos, mas também fortalece o domínio de ambas as línguas, uma vez que o ensino e a prática matemática frequentemente exigem a utilização de vocabulário e estratégias que são transversais entre as línguas. Assim, passaremos a discutir sobre a importância do letramento matemático dentro dessa variante.

OLETRAMENTO MATEMÁTICO DENTRO DO ENSINO BILÍNGUE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A matemática está presente em nosso cotidiano por meio dos números, formas e padrões. Dominar o raciocínio matemático traz ferramentas para a resolução de problemas e, consequentemente, facilidades e vantagens em tarefas corriqueiras. Ademais, a matemática, com sua lógica e estrutura universal, oferece uma oportunidade única para promover habilidades cognitivas e analíticas que transcendem as barreiras linguísticas, conforme sugerido por Farias (2015).

Segundo a autora, a matemática não se restringe à união de signos e símbolos, ou a decorar fórmulas, indo além de contagens ou da atribuição de formas a objetos. A matemática exige compreensão, uma vez que a aquisição do pensamento matemático acontece de forma sistêmica, isto é, só é possível acompanhar determinado raciocínio quando há a assimilação de um raciocínio anterior (Farias, 2015).

Diante de tamanha potencialidade, o ensino de matemática configura-se como valoroso no ensino bilíngue. A matemática oferece uma estrutura que ajuda a solidificar o entendimento de termos e operações em ambos os idiomas, facilitando o processo de aprendizagem e aumentando a confiança dos alunos em ambientes multilíngues. A capacidade de aplicar conceitos matemáticos em diferentes idiomas enriquece a compreensão dos alunos e promove uma integração mais profunda entre o conhecimento matemático e as habilidades linguísticas.

É importante ressaltar que ensinar matemática em um contexto bilíngue de ensino vai além da abordagem lexical: não se trata apenas do ensino de vocabulário, mas sim de estruturas, modos de falar, de usar a linguagem e de termos técnicos. Nesta perspectiva, o letramento matemático assume grande importância uma vez que contribui para o desenvolvimento simultâneo das habilidades matemáticas e linguísticas dos alunos, apoiando a fluência do aprendiz e dando-lhe ferramentas de desenvolvimento em ambos os idiomas.

A palavra letramento implica o uso competente da leitura e da escrita, dentro de um determinado contexto social, sendo distinto de alfabetização, conforme defendido por Soares (2004):

é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (Soares, 2004, p. 18).

Uma vez que a escola bilíngue deve seguir as leis e diretrizes impostas pela BNCC, o trabalho com as grandes áreas da matemática, nomeadas como unidades temáticas, pode ser um caminho viável para o letramento matemático. As unidades temáticas dos anos iniciais do Ensino Fundamental são números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. O ensino do conteúdo programático, dentro de cada temática, deve se dar por meio da língua-alvo, respeitando as especificidades da disciplina e trabalhando questões linguísticas diversas, como já pontuado.

A questão do letramento matemático também está presente no *WIDA English Language Development Standards Framework*, documento elaborado pela *University of Wisconsin*, com o intuito de promover a equidade de aprendizado para falantes multilíngues. Dentro do *WIDA*, são sugeridos padrões linguísticos de desenvolvimento, priorizando o aprendizado conjunto entre idioma e conteúdo, para diversas disciplinas como Artes, Ciências, Estudos Sociais e Matemática.

ATIVIDADE PRÁTICA PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO BILÍNGUE

A fim de ilustrar o trabalho a ser desenvolvido, a partir dos apontamentos aqui realizados, apresentaremos a seguir uma ideia de atividade dentro do ensino da matemática em inglês, sobre polígonos, contemplando o conceito de letramento matemático, partindo dos objetivos de aprendizagem propostos na BNCC e de aspectos linguísticos trazidos pelo *WIDA*.

Ao consultarmos a BNCC, mais especificamente a grande área da Geometria, encontramos os seguintes objetivos para os 2º e 3º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais:

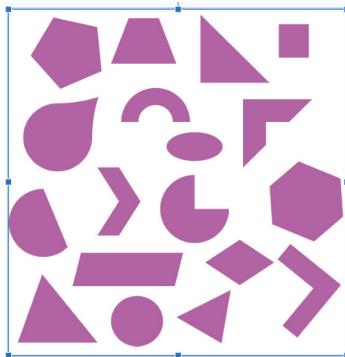
(EF02MA15) Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.

(EF03MA15) Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices. (BNCC, 2018)

Percebemos a partir dessas habilidades que a exploração de figuras planas envolve conceitos como descrever, comparar, classificar e nomear. Ao buscarmos no *WIDA* as estruturas e características linguísticas a serem apresentadas a crianças dessa mesma faixa etária, nos deparamos com artifícios como comparativos e pronomes demonstrativos para apontar similaridades e diferenças, assim como a utilização dos verbos *be*, *belong to* e *have* para conjecturar a partir de definições conhecidas.

Para iniciar a atividade, o professor deve apresentar diferentes formas geométricas (Figura 1) e pedir que os alunos as observem atentamente, identificando suas características.

Figura 1 - Formas geométricas



Fonte: Instituto Canoa (2023)

Os alunos devem compartilhar suas percepções sobre as formas, mencionando aspectos como o número de lados, o comprimento dos lados e outras propriedades. Essa etapa permite que os alunos ativem seus conhecimentos prévios e comece a reflexão sobre as propriedades geométricas das figuras, utilizando estruturas como: *“The triangle has three sides!”*; *“The square has four equal sides.”*; *“The circle has no sides, just a curve.”*

Na sequência, o professor pode fazer um jogo envolvendo a descrição de uma das formas, como no jogo *Guess who*⁷⁸? O professor escolherá uma forma geométrica, e os alunos deverão fazer perguntas que possam ser respondidas com “sim” ou “não” para adivinhar qual é a forma. Por exemplo, se a forma escolhida for um retângulo, os alunos podem perguntar: “A forma tem quatro lados?” ou “Todos os lados têm o mesmo comprimento?”. Esse jogo estimula a comunicação, a observação e o pensamento lógico dos alunos de maneira divertida. Os alunos trabalham com formas interrogativas como: *“Does it have four sides?”*; *“Are all the sides the same length?”*; *“Is it a rectangle?”*.

Na sequência, sugere-se que os alunos sejam divididos em grupos. Cada grupo deve receber um conjunto de formas geométricas, tendo que encontrar uma maneira de agrupar as formas, baseando-se em critérios como o número de lados, a igualdade dos lados ou a presença de curvas. Eles devem justificar suas

⁷⁸ Nesse jogo, os competidores precisam acertar o personagem escolhido por seu oponente por meio de questões cuja resposta seja sim ou não. Cada jogador recebe um tabuleiro com diversos personagens, escolhe um para lhe representar e a partir daí tenta adivinhar o personagem escolhido por seu adversário. Vence quem adivinhar primeiro qual é a figura escolhida pelo outro jogador.

escolhas e, ao final, compartilhar as categorias criadas com a turma. Essa etapa envolve análise, argumentação e o desenvolvimento do raciocínio lógico para categorizar as formas de acordo com suas propriedades, como nesse exemplo: *“We grouped them by the number of sides. One group has shapes with three sides, another has shapes with four sides, and the last group has shapes with no sides.”*

Por fim, o professor pode promover uma discussão com a turma sobre as categorias criadas pelos grupos, destacando as diferentes formas de agrupar as figuras. O professor pode perguntar aos alunos por que acreditam que agrupar as formas dessa maneira é útil e como isso ajuda a entender melhor suas características. A atividade pode ser encerrada com uma reflexão sobre a importância de observar as semelhanças e diferenças nas formas, reforçando o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento geométrico dos alunos.

As atividades aqui sugeridas, oportunizam aos estudantes utilizar estruturas como, presente simples e passado simples, comparativos e pronomes demonstrativos, além de elaborar perguntas envolvendo os verbos *be* e *have*. São explorados também alguns níveis cognitivos como nomear, classificar, identificar e explicar, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ascensão do ensino bilíngue nos anos iniciais do Ensino Fundamental se apresenta como uma resposta eficaz às demandas contemporâneas de formação de um cidadão bilíngue. Tal modelo educacional promove a fluência em mais de uma língua desde a infância, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, ao integrar o letramento matemático ao contexto do ensino bilíngue, é possível potencializar o aprendizado de conceitos matemáticos de forma contextualizada e significativa. Porém, essa jornada é repleta de desafios ao professor.

Como professora dos anos iniciais do ensino bilíngue há seis anos, tive que repensar minha prática ao aceitar o convite de lecionar diferentes componentes curriculares utilizando a língua inglesa como ferramenta. Inicialmente, é um desafio dosar a relação entre o ensino da língua e o ensino da disciplina. Não se trata apenas de ensinar vocabulário, mas sim, de dar ferramentas aos estudantes que os auxiliem no desenvolvimento de um tipo de raciocínio que possuem apenas em sua língua materna e necessitam desenvolver na segunda língua.

Conciliar o aprendizado da língua ao desenvolvimento do raciocínio matemático é uma tarefa e um desafio diário dentro da sala de aula. Por isso, acredito que o letramento matemático é um possível caminho a ser seguido no cumprimento desse objetivo. Documentos como o WIDA e a BNCC são essenciais no alinhamento das expectativas bem como na definição dos objetivos

de aprendizagem e das estratégias a serem adotadas nas aulas. A partir da análise do tipo de estrutura linguística e de nível cognitivo necessários para atingir determinado objetivo, o professor coloca o aluno como peça central do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as necessidades e demandas dos estudantes, além de oportunizar o desenvolvimento do raciocínio matemático, trazendo múltiplas possibilidades ao aprendiz.

REFERÊNCIAS

ABEBI. **O que é uma escola bilíngue.** Disponível em: <https://abebi.com.br/faq/o-que-e-uma-escola-bilingue/>. Acesso em: 08 set. 2024.

ALLADI, S.; BAK, T. H.; DUGGIRALA, V.; SURAMPUDI, B.; SHAILAJA, M.; SHUKLA, A. K.; CHAUDHURI, J. R.; KAUL, S. Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), p. 1938-1944, 2013. Disponível em: <https://www.neurology.org/doi/10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilingue.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2024.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective.** Wiley-Blackwell, 2009.

JESUS, S. C. **Que inglês ensinamos?** A visão de professores de uma escola de inglês em relação à dicotomia inglês como Língua Estrangeira x inglês como Língua Franca. 2015. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Letras Português-Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

INSTITUTO CANOA. **Atividades de Matemática.** Disponível em: <https://institutocanoa.org/atividades-de-matematica/>. Acesso em: 15 out. 2024.

MEGALE, A. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil.** Organização de Antonieta Megale; prefácio de Ofélia García. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TERRA. **Cresce o número de escolas com programas bilíngues no Brasil.** Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/cresce-o-numero-de-escolas-com-programas-bilingue-no-brasil,98a283ce7ce31cfa8424de707cecf1894ak6tnl2.html>. Acesso em: 08 set. 2024.

WIDA. **WIDA English Language Development (ELD) Standards.** Board of Regents of the University of Wisconsin System, 2012. <https://wida.wisc.edu>. Acesso em: 08 set. 2024.

PLANEJAMENTO RIZOMÁTICO PARA UMA AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR BILÍNGUE: UMA EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo⁷⁹

Rodrigo Schlenker⁸⁰

Suzana Fernanda Ferreira de Brito⁸¹

INTRODUÇÃO

Uma das heranças da Educação Disciplinar é o processo avaliativo por disciplinas, o qual possui raízes profundas na educação contemporânea (Varela, 1992). Compreende-se que a avaliação busca levantar dados quantitativos e qualitativos para aferir a aprendizagem do estudante. Porém, muitos professores se questionam sobre a viabilidade de avaliar por uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar de educação quando a organização da matriz curricular é disciplinar.

À luz da Teoria da Complexidade (Morin, 2003) sobre a interdependência do conhecimento e suas relações indissociáveis, objetiva-se neste capítulo apresentar uma experiência de um planejamento reverso (Mctighe; Wiggins, 2019) e rizomático (Gariboldi, 2019; Fazenda, 2001) e uma avaliação interdisciplinar ao modo Inaciano (Atienza; Go, 2009) de Língua Inglesa e Ensino Religioso realizadas com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Medianeira, localizado na cidade de Curitiba e pertencente à Rede Jesuítica de Educação.

⁷⁹ Professora de Língua Inglesa no Colégio Medianeira. Licenciada em Letras Português - Inglês (PUCPR), especialista em Metodologia no Ensino de Língua Estrangeira (UTFPR), Mestra em Gestão Educacional e Currículo Bilingue (UNISINOS) e Doutoranda em Educação (UNISINOS). E-mail: luiza.rs@live.com.

⁸⁰ Professor de Ciências Humanas no Colégio Medianeira. Licenciado em Teologia, História e Pedagogia. Especialista em História do Brasil. Mestre em História (UEM) e Doutorando em História (UFPR). E-mail: rodrigoschlenker@colegiomedianeira.g12.br.

⁸¹ Professora de Ciências Humanas e Assistente de Orientação de Aprendizagem dos 5º, 6º e 7º anos. Licenciada em Pedagogia (UNIBAGOZZI). Especialista em Gestão e Orientação Escolar (UNIBAGOZZI), Psicomotricidade Relacional (CIAR) e em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade (UNISINOS). E-mail: suzanafb@colegiomedianeira.g12.br.

O capítulo inicia pela fundamentação teórica sobre a concepção da Pedagogia Inaciana, a complexidade do conhecimento e a relação da experiência, reflexão e ação com a aprendizagem. Em seguida, apresenta-se o percurso do processo criativo do planejamento rizomático, para, então, projetar os conteúdos a serem trabalhados. Adiante, explica-se sobre a avaliação interdisciplinar de Língua Inglesa e Ensino Religioso, a qual foi realizada a partir da criação de um *folder*. Por fim, apresentam-se os critérios do instrumento avaliativo, reflexões sobre a experiência e resultados da produção escrita.

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO INACIANO

Para a Pedagogia Inaciana (Klein, 2015), a avaliação é um dos cinco eixos do paradigma pedagógico inaciano, sendo estes: contexto, experiência, ação, reflexão e avaliação. Para os inacianos, a avaliação é significativa para o estudante quando o conhecimento é posto em ação. Portanto, por meio de reflexões, o objetivo é que o aprendiz chegue ao conhecimento que o possibilite agir frente a uma situação dentro de um contexto.

Desse modo, segundo o Paradigma Pedagógico Inaciano, comprehende-se que a avaliação é o entrelaçamento da reflexão com a ação, pois visa a busca permanente pelas excelências acadêmica e humana no processo de aprendizagem. Portanto, a avaliação é meio para discernir sobre as aprendizagens que foram ou não apreendidas, a passo que busca qualificar a compreensão do modo como o estudante aprende.

Aprender ao modo Inaciano implica Aprender por Refração (Atienza; Go, 2019), ou seja, é englobar duas tarefas centrais ao aprender: reflexão e ação. Desse modo, a avaliação com foco no processo de transferibilidade (Wiggins; Mctighe, 2019) prioriza o uso dos conhecimentos e das habilidades com excelência, o qual “inclui tanto a compreensão dos conteúdos como da sua aplicação no mundo” (Atienza; Go, 2019, p. 34).

Nesse sentido, Atienza e Go (2019) defendem que uma avaliação que possibilite a ação e reflexão do conhecimento é uma avaliação eficaz, a qual é caracterizada por três aspectos: alinhada, alcançável e autêntica. Uma avaliação alinhada corresponde às rubricas e aos critérios adequados e claros para avaliar o conhecimento. Uma avaliação alcançável condiz com a viabilidade de implementação e correção de acordo com o tempo e quantidade de estudantes por turma. Por fim, uma avaliação autêntica se refere à relevância de sua aplicação e reflexão de acordo com o contexto do estudante.

Portanto, a avaliação interdisciplinar é um modelo de avaliação muito pertinente, uma vez que propõe ao estudante uma reflexão abrangente do contexto pelo uso de conhecimentos de diversas áreas.

O valor acrescentado que se ganha quando se propõe uma avaliação interdisciplinar é que, no mundo real, os problemas raramente requerem uma compreensão fragmentada ou uma abordagem monodisciplinar. Por esta razão, as avaliações interdisciplinares tornam-se autênticas (Atienza; Go, 2019, p. 114).

Desse modo, avaliar de forma interdisciplinar, além de ser um modelo pertinente, é um modelo de avaliação autêntico que contribui para a Aprendizagem por Refração já que envolve a reflexão e ação de diferentes primas dos componentes curriculares.

É importante destacar que para projetar uma avaliação interdisciplinar, deve-se englobar o trabalho de professores de componentes curriculares distintos e que ensinam e avaliam objetos de estudo diferentes. Consequentemente, “as avaliações interdisciplinares devem ter rubricas específicas à disciplina, por exemplo, critérios de pontuação para indícios de aprendizagem peculiares a cada área de estudo.” (Atienza; Go, 2019, p. 114).

Segundo Vigostky (2014), o potencial criativo da imaginação está diretamente ligado à quantidade de experiências acumuladas do ser humano, ou seja, quanto mais estímulos em experiências diversas, maior será a capacidade criativa do sujeito. Segundo o autor:

A conclusão pedagógica que podemos tirar daqui é a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhes bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (Vigotsky, 2014, p. 13)

Portanto, sendo a avaliação parte do processo escolar, esse instrumento deve ser projetado e aplicado para que contribua na ampliação de horizontes e seja uma ferramenta para proporcionar experiências de qualidade, a fim de recheiar a bagagem criativa da criança - futuro adolescente e adulto.

CRIANDO UM PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

Segundo Dewey (1979), se o processo educativo e avaliativo é fragmentado, o aprendiz pode conquistar e armazenar uma certa quantidade de informações. Contudo, corre-se o risco de “perder o desejo de aplicar o que aprendeu” (Dewey, 1979, p. 43). Em outras palavras, se o estudante não tem desejo de aplicar o que aprendeu, logo não houve reflexão sobre o conhecimento e, consequentemente, não há ação desse conhecimento no contexto do estudante. Ao passo que, sem esse processo de reflexão e ação, geram-se experiências descabidas e revela-se uma aprendizagem por acúmulo de informações desconectadas.

Para que seja alcançável e factível, a proposição de uma avaliação interdisciplinar é premissa para que haja a organização de um planejamento interdisciplinar, haja vista que diferentes componentes curriculares devem estar alinhados por um tema, um conteúdo ou um eixo que são abordados ao longo das aulas para que em determinado tempo e espaço a avaliação interdisciplinar seja proposta.

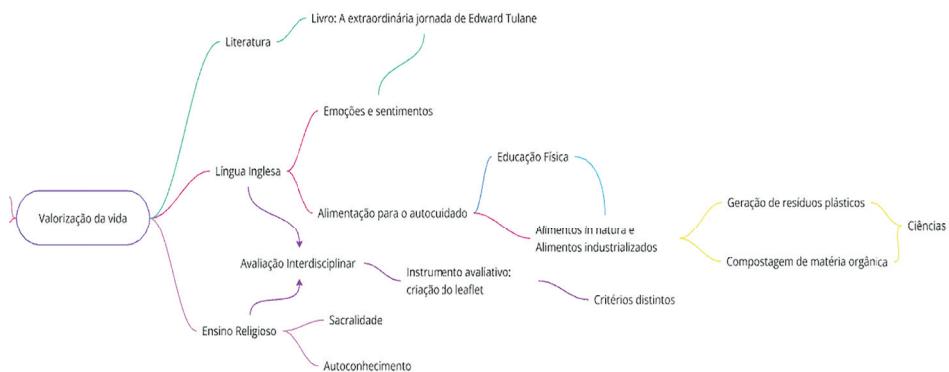
Segundo Martinazzo (2020), a interdisciplinaridade compreende o conhecimento não fragmentado, ou seja, associado, pois relaciona conteúdos entre disciplinas que se complementam e buscam pelo conhecimento interconectado. Para que essas conexões possam ser alinhadas, é necessário que os professores tenham tempo de discussão sobre conceitos, conteúdos e objetivos de aprendizagem e que, colaborativamente, possam criar um planejamento interdisciplinar.

De acordo com Fazenda (1991, p.31), a viabilidade de uma práxis pedagógica interdisciplinar se dá “pela intensidade de trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas”, ou seja, há necessidade de tempos e espaços para trocas entre os docentes para a criação do planejamento interdisciplinar.

Com base nos estudos sobre Planejamento Reverso (Wiggins; Mctighe, 2019) entende-se como processo, primeiramente, elencar os objetivos de aprendizagem para projetar a avaliação e, então, descrever as estratégias pedagógicas visando o ensino para a compreensão. Desse modo, com previsibilidade, é possível alinhar os critérios avaliativos de uma avaliação interdisciplinar coerente com o contexto e coesa para os estudantes de acordo com sua faixa etária e com os conteúdos interdisciplinares.

Segundo Morin (2003), o conhecimento é multidimensional e, portanto, há uma interdependência dos saberes. Nesse sentido, na perspectiva de descapsular o currículo disciplinar, ou seja, fragmentado, o planejamento rizomático⁸² (Gariboldi, 2015) ilustra o processo criativo do planejamento interdisciplinar, conforme a Figura 1.

82 Planejamento rizomático é a concepção de um planejamento inter e transdisciplinar em que, por meio de rizomas, é possível visualizar as correlações.

Figura 1 - Esquema do planejamento rizomático interdisciplinar bilíngue

Fonte: Os Autores (2025)

A partir da análise do esquema do planejamento rizomático, é possível observar o contexto “valorização da vida” que inicia o rizoma e, adjacente a ele, há o agenciamento (Deleuze; Guattari, 1995) que são os saberes que se conectam ao contexto por primas de diferentes componentes curriculares. Ainda no agenciamento, há o desenvolvimento de uma avaliação interdisciplinar de Língua Inglesa e Ensino Religioso.

Na próxima sessão, será possível analisar o processo criativo de uma avaliação interdisciplinar com critérios específicos por componente curricular.

EXEMPLO DE AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR BILÍNGUE

Em consonância com os estudos de Fazenda (1991), Dewey (1979), Atienza e Go (2019) e Gariboldi (2015), entende-se que para haver avaliação interdisciplinar é necessário que o planejamento, a metodologia, a abordagem e, inclusive, a didática também sejam interdisciplinares, a fim de coordenar os conteúdos de diferentes componentes curriculares. Obata e Rosseto (2023) defendem que:

Ao considerar que a complexidade é intrínseca ao ser humano, é preciso planejar de forma antecipatória e multidimensional, a fim de promover encontros que oportunizem trocas, experiências, reflexões, investigações, criações, que por sua vez, é produzir sentido às experiências educativas Obata e Rosseto (2023, p. 196).

Desse modo, para realizar o trabalho aqui descrito, os professores de Língua Inglesa e de Ensino Religioso se reuniram para averiguar quais conteúdos e temas seriam possíveis de se trabalhar conjuntamente. Na matriz curricular de Ensino Religioso, há previsto o ensino da experiência religiosa e a relação com o sagrado na perspectiva do que é ser um ser humano, do transcendente, do autoconhecimento e da convivência social.

Partindo desse pressuposto, a professora de Ensino Religioso organizou, no seu planejamento, o estudo sobre autoconhecimento, sentido da vida, valores e sacralidade. Já a professora de Língua Inglesa projetou, no seu planejamento, o ensino das emoções, situações em que sentimentos são aflorados e as diferenças da alimentação *in natura* e industrializada na perspectiva do autocuidado. Os planejamentos foram independentes, contudo, em ambos havia propostas de discussão e aprofundamento de temas necessários para criação do *folder* bilíngue. Essa abordagem inicial foi necessária para preparar os estudantes.

Após a explicação e contextualização dos temas nas aulas de Ensino Religioso e de Língua Inglesa, propôs-se a criação de um *folder* bilíngue sobre autoestima, sentido da vida, autocuidado e gentileza. Para a produção, foram necessárias sete aulas. O processo criativo do *folder* foi feito nas aulas de Língua Inglesa.

Os Quadros 1 e 2 apresentam os critérios avaliativos de cada componente curricular, utilizados para avaliar a produção do *folder* com critérios e notas distintos. Conforme os autores Atienza e Go (2019) orientam, é necessário que haja critérios, notas e parâmetros específicos de cada componente curricular em uma avaliação interdisciplinar.

Quadro 1 - Avaliação interdisciplinar com os critérios de língua inglesa

AD1 2º Trimestre Avaliação Diversificada Integrada de Ensino Religioso e Língua Inglesa		
Critérios de Língua Inglesa	A produção escrita atende aos conceitos dos quatro temas (<i>self esteem, life meaning, self care, kindness</i>). (2,0)	
	A produção escrita contempla aspectos formais de escrita (legibilidade, letra maiúscula em início de frase, paragrafação e pontuação). (1,5)	
	A produção escrita é completa e coesa com vocabulário esperado para a faixa etária. (4,5)	
	O conteúdo das frases é adequado e coerente ao tema. (1,0)	
	A produção do layout é clara e organizada. Não apresenta rasuras e/ou uso de corretivo. (1,0)	
Score: _____		

Fonte: Os Autores (2025)

Quadro 2 - Avaliação interdisciplinar com os critérios de ensino religioso

AD1	2º Trimestre	
	Avaliação Diversificada Integrada de Ensino Religioso e Língua Inglesa	
Critérios de Língua Inglesa	A produção expressa a importância do autocuidado em diálogo com o convívio social harmônico e a quebra de padrões estéticos. (2,0)	
	A produção expressa comprometimento e cuidado com a alimentação saudável. (2,0)	
	A produção expressa a valorização da autoestima relacionada ao tema virtudes/felicidade. (2,0)	
	A produção expressa o entendimento de ações para o bem comum. (2,0)	
	Realiza a interpretação do enunciado e elabora sua produção escrita considerando os temas abordados nas aulas de Ensino Religioso. (1,0)	
Score: _____		

Fonte: Os Autores (2025)

As Figuras 2 e 3 ilustram duas produções de *folders* de estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Folder criado por uma estudante do 5º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Os Autores (2025)

Figura 3 - Folders criados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o trabalho realizado foi desenvolvido à luz da Teoria da Complexidade de Morin (2003) e da Pedagogia Inaciana (Klein, 2015). Os demais estudos sobre a criação de um planejamento rizomático e a produção de critérios para uma avaliação interdisciplinar são a base para trilhar os passos necessários para a condução de um ensino e aprendizagem que englobam a complexidade do conhecimento.

Nota-se que as aprendizagens se tornam mais significativas quando o estudante percebe as interrelações das diferentes áreas do conhecimento. Além disso, utilizar uma língua adicional para comunicar sobre temas majoritariamente abordados no núcleo de humanas configura-se como uma abordagem de ensino

de língua adicional como meio para o conhecimento e não apenas como objeto de estudo (Coyle; Hood; Marsh, 2010).

Portanto, conclui-se que oportunizar aos estudantes uma experiência de ensino e aprendizagem que envolva diferentes componentes curriculares é capaz de potencializar as aprendizagens. É importante reforçar a necessidade de haver critérios avaliativos distintos, haja vista que os objetos de estudo dos núcleos são diferentes.

Em suma, este trabalho abre possibilidades de estudos que envolvam a Educação Bilíngue e o desenvolvimento de planejamentos interdisciplinares, além de avaliar qualitativamente a necessidade de critérios avaliativos que possam diagnosticar as aprendizagens e de desenvolver um processo de metacognição no percurso escolar dos estudantes. A partir dessa experiência avaliativa, propõe-se à comunidade docente a criação e execução de instrumentos avaliativos convergentes para uma abordagem holística de educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P. Planejamento reverso: um caminho possível para tornar visível e alinhar ensino para compreensão, avaliação formativa e currículo baseado em competências. In: ANDRADE, J. P. (Org.) **Aprendizagens Visíveis**. São Paulo: Panda Educação, 2021.

ATIENZA, R. J.; GO, J. C. **Aprender por refração**: Um guia de pedagogia inaciana do século XXI para docentes. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

COYLE, D.; HOOD P.; MARSH; D. **CLIL**: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GARIBOLDI, A. *A progettazione*: uma abordagem de pesquisa. In: MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GILIOLI, C.; RUSTICHELLI, F. (Org.) **Educar é a busca de sentido**: Aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos. Editora Ateliê Carambola, 2019.

KLEIN, L. F. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MARTINAZZO, C. J. O pensamento transdisciplinar como percepção do real e os desafios educacionais e planetários. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 36, 366048, 2020.

MCTIGHE, J.; WIGGINS, G. **Planejamento para a compreensão:** Alinhando currículo, avaliação e ensino por meio do planejamento reverso. São Paulo: Editora Penso, 2019.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OBATA, J.K.I.; ROSSETTO, R. Planejamento rizomático na Educação Infantil em contexto dramático. In: ROSSETTO, R.; MENEGAZ, W. (Org). **Pedagogia das Artes Cênicas:** Saberes Tradicionais, Fazeres Contemporâneos. p. 191-206. V. 6. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

VARELA, J. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. p. 73-106. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

VIGOTSKY, S. L. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes Ltda., 2014.

ONCE UPON A TIME ...

RELATOS E REFLEXÕES SOBRE O ENSINO



*O desenho na página anterior retrata a visão de uma das crianças sobre a sala de aula de língua inglesa, com a professora e alunos falando palavras em inglês.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM VULNERABILIDADE SOCIAL ATRAVÉS DE ABORDAGENS LÚDICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Aléria Yaeko Watanabe de Campos⁸³

Ana Carolina Perretti Pimentel Mendes⁸⁴

Emily Reis Santiago⁸⁵

Giovanna Bortolotti⁸⁶

Jeniffer Vitória de Souza Felipe⁸⁷

No primeiro semestre de 2025, dentro da disciplina do curso de Licenciatura em Letras-Inglês (UTFPR) “Grupo de Extensão: Aquisição e Ensino de Inglês como Língua Estrangeira” ministrada pela Profª Drª Andressa Brawerman Albini, elaboramos e aplicamos atividades sobre profissões em inglês para crianças da Associação Sonhar. Nesse âmbito, o ensino das profissões na língua-alvo é de suma importância para crianças em vulnerabilidade social, pois ilustra futuros possíveis e sua acessibilidade. Dito isso, nosso objetivo geral foi a apresentação lúdica de diversas profissões a fim de instigar o interesse dos alunos. Sob essa ótica, os objetivos específicos foram: expor melhores perspectivas de futuro alcançáveis de acordo com o interesse dos estudantes, fornecer o input necessário e adequado para a faixa etária dos alunos para a compreensão das atividades propostas e, por fim, estimular a participação ativa em todos os processos de aprendizagem.

Para a elaboração da atividade, utilizamos *learning centers*, projetando um circuito de aprendizagem interativo das profissões escolhidas, nessa ocasião: dentista, químico e biólogo. O vocabulário base das profissões havia

⁸³ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: aleria@alunos.utfpr.edu.br.

⁸⁴ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: anacarolinamendes@alunos.utfpr.edu.br.

⁸⁵ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: emilysantiago@alunos.utfpr.edu.br.

⁸⁶ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: gbortolotti@alunos.utfpr.edu.br.

⁸⁷ Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: jfelipe@alunos.utfpr.edu.br.

sido previamente apresentado. Portanto, no dia de aplicação o foco foi em apresentar a prática das mesmas, retomando o conhecimento prévio para fixação e trazendo vocabulário adicional sempre que pertinente. A prática era constituída por três centros de aprendizagem. O primeiro centro, o *chemist center*, se valia de demonstração prática de uma reação química, na qual o suco de repolho roxo tinha sua cor alterada de acordo com o PH do reagente adicionado a ele. Foram utilizados vinagre, açúcar, água sanitária e bicarbonato de sódio. Duas professoras foram responsáveis pela atividade para garantir a segurança dos alunos em meio aos reagentes. Em seguida, no *biologist center*, os alunos foram orientados por duas outras professoras na confecção de origamis de sapo, representando um animal amplamente encontrado na rotina de um biólogo. Por fim, as crianças passavam pelo *dentist center*. Uma professora que monitorava a atividade construiu, com a ajuda de um brinquedo em formato de boca, dentes em massinha branca que foram sujos por massinha preta, representando cárries. Os alunos, um de cada vez, retiravam essas cárries dos dentes com o auxílio de empurradores de cutícula, que se assemelhavam a instrumentos odontológicos e trouxeram mais *realia* (objetos do mundo real) para a experiência.

Nossa atividade foi aplicada em uma turma composta por alunos de seis a oito anos. Essa turma foi dividida em grupos de cerca de três estudantes cada, o que nos fez modificar o planejamento inicial, fazendo com que as crianças passassem juntas pelos centros ao invés de dividi-las em grupos ainda menores. Nossa experiência foi positiva, pois as crianças interagiram satisfatoriamente com todos os *centers* e puderam aprender através do *input* fornecido. Nosso principal obstáculo durante a aplicação foi o tempo, que comprometeu o aproveitamento das atividades. No planejamento original, os alunos ficariam em cada *center* por volta de 10 minutos, totalizando meia hora por grupo. Os dois primeiros *centers* demandaram mais tempo para realização das tarefas, prejudicando o tempo disponível para o último deles. Assim, os alunos passaram cerca de 12 minutos no *chemist center*, 11 minutos no *biologist center* e sete minutos no *dentist center*. O grupo de professoras foi composto por algumas integrantes que possuíam experiência com a educação infantil e outras que não, proporcionando relatos diversos, os quais apresentamos a seguir.

EXPERIÊNCIA DA ANA CAROLINA

Ao chegarmos, fomos todas muito bem recebidas pelos alunos, que aguardavam nossas atividades com muita alegria. Os alunos iam até nossa atividade já muito interativos, utilizando o vocabulário que já tinham da língua e tentando adivinhar de qual profissão falaríamos. Na hora da atividade de químico, da qual eu e Giovanna fomos as responsáveis, os alunos demonstraram

muito interesse pela atividade e o nosso objetivo foi concluído, já que ao final eles estavam animados e tinham entendido o vocabulário proposto. Eu nunca tinha tido experiências com alunos tão jovens, o que para mim foi um desafio bem grande, mas também uma aprendizagem muito valiosa. Os alunos nos receberam com tanto carinho e admiração que por aquelas horas nem consegui me lembrar do nervosismo que sentia pela nova experiência. Foi com certeza um momento de muito crescimento profissional e também pessoal.

EXPERIÊNCIA DA GIOVANNA

Os alunos chegaram muito empolgados da atividade anterior, em que eles tiveram gincanas no pátio sobre diversas profissões trazidas por outro grupo, então as crianças estavam bem agitadas e interativas, já que eu e a Ana Carolina conduzimos a primeira atividade. Essa motivação foi um grande incentivo para começarmos a explicar de uma forma bem lúdica sobre as atividades propostas para a parte de química. O tempo foi suficiente para apresentarmos as experiências e também para os alunos fazerem as deles. Os estudantes se mostraram empolgados e saíram para o outro *center* muito animados também.

De uma forma geral, eu nunca havia tido experiência com *learning centers*, principalmente com crianças de seis a oito anos. Apenas tenho vivências com alunos adolescentes no estágio, então foi algo totalmente novo e consegui comparar essas duas experiências em dar aula. Logo, eu gostei bastante desse modo de ensino, mas seria melhor se houvesse mais alunos. Porém, foi muito proveitoso o momento com as crianças.

EXPERIÊNCIA DA ALÉRIA

Os alunos nos receberam de forma calorosa, chegavam na estação sobre a profissão *biologist* muito animados com a atividade e conversavam usando o vocabulário em língua inglesa que já conheciam. Não tivemos grandes dificuldades ao ensinar a dobradura para as crianças e todas eram muito receptivas na hora de falar, usando o *input* que introduzimos. A meu ver, a experiência de dar aula na Associação Sonhar foi extremamente positiva e a gratidão dos estudantes por estarem tendo essa oficina com a gente foi muito especial, assim como conhecer a instituição e como ela funciona.

EXPERIÊNCIA DA EMILY

Logo que os alunos chegaram a nossa estação sobre a profissão *biologist*, já era notório o interesse deles no que estava por vir. Eles ficaram extremamente animados por poder fazer algo que eles teriam como lembrança daquele dia, já que

levariam seu sapo de origami para casa. Para mim foi extremamente gratificante trabalhar com essas crianças e conhecer a forma como a Associação Sonhar muda vidas. Eu já tinha experiências com educação infantil, mas com certeza todo o contexto no qual fomos inseridas trouxe um prazer diferente para mim. Frases ditas durante nosso *center*, como “Eu gosto muito de quando vocês vêm aqui, porque sempre fazemos coisas legais!”, sendo que nunca sequer havíamos estado naquele ambiente, deixaram nosso coração aquecido. Saí de lá me sentindo realizada por saber que de alguma forma eu pude marcar aqueles alunos, assim como eles me marcaram naquele dia sem nem sequer saberem disso.

EXPERIÊNCIA DA JENIFFER

Como o *center* que eu conduzi era o último em uma sala aberta, os alunos já estavam espiando antes o conteúdo da oficina e estavam muito curiosos para a atividade do *dentist*, pois havia massinha de modelar na mesa, o que chamou a atenção deles. Eles estavam muito entusiasmados e, como eu não tinha experiência em dar aula para crianças, isso acabou me deixando nervosa. A explicação correu bem tendo em vista que consegui apresentar o vocabulário relacionado àquela profissão através de palavras como: *tooth*, *dentist*, *white* e *black* (se referindo à cor dos dentes). O tempo foi um grande empecilho no desenvolvimento do meu *center* pois as atividades anteriores acabaram demandando mais tempo do que o planejado originalmente (10 minutos por *center*, totalizando meia hora por grupo). Logo, quando os alunos chegavam ao *center* de dentista, o tempo disponível era mais curto do que o esperado (por volta de sete a oito minutos), trazendo a necessidade de a oficina ser conduzida de forma mais acelerada. Alguns alunos não chegaram a realizar a prática de limpar os dentinhos, o que os deixou chateados. Apesar dos problemas com o tempo, foi uma experiência muito enriquecedora pois os alunos eram muito queridos e a instituição tinha uma estrutura excepcional, o que me deixou com vontade de voltar mais vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a experiência foi extremamente enriquecedora para a nossa formação como professoras e que todo graduando de licenciatura deveria ter a oportunidade de passar por uma experiência assim. Percebemos de forma prática como o ensino de inglês para crianças em vulnerabilidade social é importante para mostrar que futuros melhores são possíveis através da educação. Foi uma vivência excepcional tanto para as integrantes que possuíam experiência com a educação infantil quanto para as que não possuíam. Atuar em

ONCE UPON A TIME ...

um contexto tão real como este nos fez perceber como nós, futuras professoras de língua inglesa, podemos ajudá-los a mudar sua realidade plantando sementes de esperança em cada um daqueles alunos.

O ENTRECRUZAMENTO DA MINHA JORNADA COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Sthephanie A. A. Zilian⁸⁸

Oínicio da minha jornada como educadora se deu graças à língua inglesa. Apesar de não ser minha área de formação na época, foi a primeira área que ensinei como monitora de um grande colégio do meu estado. Mal eu esperava que logo esta seria minha escolha definitiva de área de magistério alguns anos mais tarde. Gosto de observar que na minha trajetória o ensino da língua inglesa se impôs diante de mim antes mesmo de formalizar meus estudos através da conclusão da minha graduação em Letras. Se você se pergunta por que comecei o relato da minha experiência com o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças (LIC) desta maneira, logo estabeleço o seguinte paralelo: assim como o ensino da língua inglesa se impôs, LIC não foi diferente.

No início da pandemia, com a lenta reabertura de colégios, comecei a procurar por trabalhos como estagiária na minha área de formação através de *websites* e redes sociais. Lembro-me até hoje do anúncio que faziam da primeira escola que trabalhei, procuravam por atendente infantil que atuasse presencialmente na casa dos alunos em forma de *freelancer*. Após alguns testes, no ano seguinte começava na minha primeira escola de Educação Infantil, como professora auxiliar numa turma com crianças de quatro anos. Lembro que se meu primeiro mês foi caótico, nem quero dissertar sobre a primeira semana que recebi uma panelada na cabeça, completamente desavisada, numa sala com aproximadamente 10 crianças e sozinha. Sinto que o começo da minha carreira foi marcado por muito esforço, paciência e observação das profissionais da educação ao meu redor. Meu amor e intimidade natural por crianças aliados ao meu jeito de ser, leve e brincalhão, tornou tudo mais compreensível e de fácil assimilação. Desenvolvi habilidades diversas, tais como estruturar uma rotina com músicas e imagens, a importância de atividades com o método *Total Physical Response* e a lidar com situações diversas que envolvem o bem-estar holístico da criança, compreendendo assim a importância do cuidado para dentro da Educação Infantil. Apesar das grandes dificuldades iniciais

⁸⁸ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: saraugo@alunos.utfpr.edu.br.

em não ter habilidades adquiridas na faculdade sobre como lidar e respeitar a individualidade de crianças pequenas e seus diversos momentos, a insistência de querer fazer dar certo permitiu com que eu me apaixonasse pelo ensino de LIC.

Em determinado momento, quando virei professora regente e quis expandir meus conhecimentos, optei por trocar de escolas, partindo para um ambiente onde pude desenvolver imensamente minhas habilidades, principalmente as relacionadas aos aspectos linguísticos do ensino de LIC. Durante meu tempo como funcionária desse colégio, pude aprender mais sobre alfabetização bilíngue e seus desdobramentos, como a consciência fonológica e fonêmica e a importância do ensino contextualizado para uma melhor aquisição por crianças pequenas. Pude acessar uma gama imensa de brinquedos pedagógicos importados, assim como uma biblioteca com títulos clássicos e contemporâneos de literatura infantil e infanto-juvenil em língua inglesa. Aliado a isso, pude desenvolver planejamentos consistentes com meus objetivos de ensino e entender o funcionamento de programas culturais desenvolvidos por escolas de Ensino Fundamental. O currículo era o que mais me fascinava, por dar bases explícitas de áreas de conhecimento, mas respeitando a individualidade das salas de aula por não sugerir uma abordagem específica. Deixava ao cargo do professor manipular seus conhecimentos disponíveis a fim de entregar o melhor ensino possível como foco nos objetivos de aprendizagem. Esse currículo foi um grande embasamento para o capítulo escrito por mim neste livro. Minhas experiências seguintes foram moldadas a partir do conhecimento adquirido nos primeiros anos de prática docente e ampliadas a cada contexto que era inserida, sempre visando a práxis através de um olhar investigativo das minhas próprias práticas.

Dito isso, é com pesar que digo que, tendo em mãos apenas os conhecimentos adquiridos na minha graduação, não poderia atuar dentro deste segmento com confiança e com as ferramentas necessárias para agir neste contexto, principalmente por não ter o cuidado enquanto forma latente de atuação dentro do ambiente escolar. Entretanto, muitos dos meus conhecimentos linguísticos provenientes do meu curso se fizeram necessários para o meu sucesso na área, especialmente dentro da Linguística e da Linguística Aplicada. Em minhas práticas profissionais, pude dividir espaços de reflexão e contribuição com profissionais da Pedagogia e da Psicologia, o que contribuiu grandemente para minha prática, visto que cada profissional tinha um enfoque diferente e, por diversas vezes, chegamos a uma conclusão em comum que colaborava para aumentar a compreensão sobre determinadas vivências escolares. A conexão entre Letras e Pedagogia se faz necessária para atuar dentro desse segmento escolar. Entretanto, a falta de disciplinas nas faculdades que sirvam para este fim faz com que a profissional deste contexto precise aumentar seu conhecimento e

habilidades através de estudos específicos e trocas de experiências com aquelas que já pavimentam este caminho.

Ao se impor na minha vida, o ensino de LIC deu um norte para os caminhos traçados por mim dentro da Educação Infantil e, graças a isso, pude colecionar momentos singelos e únicos de amor com meus pequenos alunos, seja ao ler suas primeiras palavras em língua inglesa, no carinho de um abraço apertado, no final do dia ou no pedido de socorro em momentos difíceis. Cada pequeno gesto de meus pequenos alunos é como uma lembrança preciosa do impacto positivo que quero continuar a causar nos meus alunos de forma a contribuir com sua formação como cidadãos globais de pensamento crítico em um mundo democrático que será construído pelas novas gerações, semente por semente.

DOCÊNCIA EM FOCO: O INÍCIO DE UMA NOVA CARREIRA

Amanda Cristina Maia da Silva⁸⁹

No terceiro período da faculdade, eu estava procurando alguma bolsa ou projeto para iniciar minha experiência como docente. De início, foi assustador pensar que eu seria encarregada de transmitir todo o meu conhecimento sobre Língua Inglesa para alguém, mesmo sabendo que essa era a carreira que eu desejava. Ao mesmo tempo que me senti assustada, também me senti desafiada. Então, comecei a procurar algum projeto inicialmente “simples” para me inserir aos poucos no meio da docência.

Nossos professores nos orientaram a seguir as páginas da faculdade no Instagram para ficarmos por dentro das atualizações sobre o curso. Foi o que eu fiz: segui as contas no Instagram e pesquisei sobre o conteúdo postado nessas páginas. Um dia, uma colega mencionou uma nova postagem no Instagram do famoso DALEM (Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas), divulgando um projeto de extensão. Isso chamou minha atenção, pois era exatamente o que eu procurava. Informei-me mais sobre o projeto e logo vi que era perfeito para mim: “Oficinas de Língua Inglesa para crianças com vulnerabilidade social”. Assim que nos inscrevemos, recebemos a resposta da Professora Andressa Albini, agradecendo por abraçarmos a causa. E aí começou minha jornada com as crianças.

Este projeto visa oferecer oficinas de Língua Inglesa para crianças com vulnerabilidade social, atendendo atualmente crianças de seis a 11 anos. Preparamos as aulas e atividades de acordo com a idade dos alunos. Na Associação Sonhar, existem duas salas: a sala 1 para alunos de seis a oito anos e a sala 2 para alunos de nove a 11 anos. Como algumas crianças ainda não sabem escrever, optamos por atividades que envolvem desenhos e músicas, acreditando que nessa faixa etária os assuntos são mais bem compreendidos dessa forma. Além disso, quando possível, adicionamos brincadeiras como forma de revisão no final das aulas.

Desde o início do projeto, apresentamos várias listas de vocabulário para as crianças, abrangendo desde cores e números até sentimentos e cumprimentos.

⁸⁹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras Inglesa na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: amandasilva.2022@alunos.utfpr.edu.br.

Utilizamos *flashcards* como apoio, apresentando a palavra do vocabulário e uma imagem correspondente. Todos os *flashcards* utilizados no projeto estão disponíveis na plataforma do DALEM Didático⁹⁰. Como mencionado, nossas atividades são mais visuais, com desenhos. No início das aulas, apresentamos o vocabulário, pedindo a participação dos alunos para repetirem as palavras novas até que possam responder em inglês. As atividades partem da lista de palavras apresentadas em sala. Dependendo do tema, formulamos atividades criativas que envolvam bem o conteúdo a ser passado. Além do material feito para as aulas, as atividades apresentadas também estão no *website* do DALEM Didático.

As atividades são preparadas de acordo com a idade e preferência dos alunos. Por exemplo, nem sempre a mesma atividade pode ser desenvolvida para ambas as salas, devido às diferentes idades e preferências. Em certo ponto das oficinas, percebemos que a sala dos mais velhos estava perdendo o interesse nas aulas devido às atividades básicas. Então, desenvolvemos atividades mais sérias e formais, com mais frases do que desenhos. Pesquisamos ideias de atividades, nunca copiando, mas nos inspirando para criar novas, incluindo vídeos, livros didáticos e atividades on-line.

Há muitas crianças que ainda não sabem ler e escrever, possivelmente devido aos anos de pandemia, durante os quais ficaram em casa sem muito auxílio para continuar as atividades escolares. Mesmo com essa dificuldade, elas mostram ser muito espertas e focadas. As crianças menores aprendem muito com desenhos e músicas. Às vezes, entramos na sala e elas começam a cantar uma música apresentada no começo do projeto, há cerca de dois anos, cantando a música inteira. As músicas que mais lembram e mais gostam são “*Head, Shoulders, Knees and Toes*” e “*You Are My Sunshine*”. Em alguns momentos, quando estão fazendo as atividades, um aluno começa a cantar e logo toda a sala se junta, parecendo um coral. Já na sala dos mais velhos, eles são mais sérios e preferem o silêncio. Embora existam exceções, a maioria prefere atividades escritas e mais sérias.

Como ainda são crianças, é mais fácil motivá-las. Porém, alguns voluntários acreditam que elas só continuam motivadas se ganharem algum doce no final das aulas, o que não é verdade. Durante a vida, não ganhamos recompensas todas as vezes que mostramos motivação e é isso que acreditamos que deveria ser ensinado a elas: devemos continuar motivados independentemente do resultado e dos prêmios. Mas elas são motivadas sim, comprometidas conosco e nós com elas.

As crianças são os seres humanos mais queridos que encontrei até agora. Apesar das dificuldades, nunca vi um rosto triste nas salas de aula; elas estão sempre sorrindo e brincando, o que as torna ainda mais maravilhosas. A energia

⁹⁰ Acesso pelo *link*: <https://utfpr.curitiba.br/dalemdidatico/ensino-de-ingles-para-criancas>.

que elas passam para nós é surreal; você se sente amado e acolhido. As crianças são a parte mais pura do mundo e tentar manter essa energia nelas é o papel mais importante do nosso trabalho como docentes. Ao me encaminhar para a primeira aula, me senti nervosa e tímida, sem saber como seria a reação delas ao me conhecer. Mas assim que entrei na sala e metade das crianças veio ao meu encontro para me abraçar, já tirei um peso dos ombros. Antes mesmo de saberem quem eu era, de saberem meu nome, já estavam segurando minha mão e pedindo abraço e atenção. Foi a recepção mais carinhosa, linda e inocente que acredito ter como professora.

Eu acho a docência muito gratificante. É um caminho que não se aplica a todos. Você simplesmente ama ser professor. Na minha época de escola, eu pensava muito em fazer pedagogia, sempre quis trabalhar com isso. O que me impulsionou foi um professor do terceiro ano do ensino médio, que disse que ser professor era uma das partes mais bonitas da vida dele e queria que eu sentisse o mesmo um dia. Posso dizer que, assim que entrei neste projeto, confirmei que ele estava certo: esse sentimento é maravilhoso. Espero um dia escutar: “Ela foi a melhor professora que eu já tive”.

CREENÇAS E DESCOBERTAS ACERCA DO ENSINO PARA CRIANÇAS

Brunna Nicóli Vicente Couto⁹¹

Ensinar inglês para crianças nunca esteve nos meus planos. Iniciei o curso de Licenciatura em Letras Inglês convicta de que o público infantil não faria parte da minha carreira. Apesar de ser natural ter preferência ou não por determinados públicos, acredito que essa escolha tenha se dado devido a algumas crenças sobre a faixa etária. Sempre ouvi sobre o quanto complexo é ensinar crianças, que não é fácil lidar com elas, que são chatas, entre muitos outros comentários ruins. Então, estava decidida: vou fugir delas!

Em 2021, comecei a trabalhar em uma ONG para crianças e adolescentes em vulnerabilidade social. Lá, percebi o quanto recompensador é o ato de ensinar inglês para crianças e me apaixonei por ensiná-las. Entendi que é uma faixa etária exigente e comecei a pesquisar sobre que tipo de atividades aplicar em sala. Dentre elas, encontrei jogos, atividades de desenho, recorte, colagem, pintura, brincadeiras ao ar livre e músicas. Porém, comecei a perceber que isso nem sempre funcionava. Muitas vezes, os alunos não se engajavam nas atividades ou não queriam fazer. Confesso que fiquei frustrada com isso, mas eu não podia desistir. Esse início foi essencial para que eu começasse a entender que vão existir aulas ótimas e aulas ruins, pois o sucesso da aula depende de muitos fatores. Eles nem sempre estão relacionados ao plano de aula, mas também à rotina e às emoções dos alunos.

O ano era de pandemia, então havia alunos que tinham perdido alguém da família ou que não tinham o que comer, por exemplo. Muitos nem têm pai e mãe, além de muitas outras dificuldades. Desde então, tento mentalizar que não devo levar certas atitudes ou sentimentos dos alunos, como desinteresse, revolta e raiva, pro coração. Porém, mesmo tendo isso em mente, ainda é difícil não questionar se realmente sou uma boa professora para eles. Além disso, ficou claro pra mim o porquê das crenças sobre as crianças. As pessoas pensam assim porque possivelmente não entendem ou sequer tentam entender as crianças. O que me ajuda nisso é pensar com a cabeça de uma criança, por exemplo relembrar situações nas quais eu me sentia frustrada porque um adulto não me

⁹¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: brunnanicoli@alunos.utfpr.edu.br.

entendia. Eu considero muito importante saber se colocar no lugar delas, por mais que nem sempre consigamos, pois eu, como professora, também tenho momentos de frustração relacionados à aula. Encaro como um exercício diário, então é normal passar por questionamentos e, até mesmo, crises de choro.

Entendo também que não existe uma fórmula para ensinar crianças, então é necessário buscar as estratégias, testá-las, considerar o perfil da turma e um conselho: apostar em uma rotina. Colocar a data, mês, dia da semana, a estação do ano, o clima e falar sobre como os alunos estão se sentindo no dia faz parte da minha rotina em sala. Depois que adotei essa prática, percebi que os alunos reconhecem melhor que a aula está começando e isso também os ajuda a se acalmarem pós-intervalo.

Por fim, como comentei acima, sim, o público infantil é exigente e eu diria que também é desafiador. Sempre será necessário que ocorram mudanças, busca de novas estratégias e outras situações. Porém, nada melhor do que receber um abraço sincero, rir juntos, ouvir um “Prof, eu gostei muito da aula de hoje”, entre muitos outros momentos que me fazem entender que estou seguindo pelo caminho certo e que gosto muito de ensinar para crianças.

THE END ...

Terminamos nosso livro, mas não esta história. Ela continuará sendo escrita e contada por cada um de vocês que dedicam seu tempo para o ensino de inglês para crianças. Finalizamos com algumas palavras dos nossos professores em formação inicial sobre a experiência de ministrar oficinas de inglês para crianças em vulnerabilidade social.

“Ensinar inglês para crianças é uma experiência totalmente nova e enriquecedora que todo estudante de Letras deveria ter. Vale muito a pena, pois é um mundo que apenas vivenciando para saber o que acontece. São experiências únicas e divertidas que trabalhar com crianças podem proporcionar.” (Giovanna Bortolotti)

“Ensinar inglês para crianças é um processo difícil algumas vezes, mas muito gratificante. É preciso que nós, como professores, busquemos criar ambientes seguros e divertidos para os alunos. Como estudado, vimos que os *'old learners'* são muito diferentes dos *'young learners'*, de maneira com que as crianças muitas vezes não entendam o porquê de se estudar inglês, ao contrário de jovens e adultos que possuem suas próprias motivações. Dessa forma, é importante que os docentes busquem essa motivação por outros meios, periodicamente, buscando trazer atividades lúdicas, mas relevantes. Com toda certeza, é um processo que vale a pena. O inglês como língua globalizada é de extrema importância e poder repassar esse conhecimento aos mais novos é incrível.” (Paula Martins Castro)

No começo deste semestre, não fazia ideia de como seria ensinar crianças e tinha algumas crenças sobre o assunto. Alguns colegas de sala trouxeram experiências de como é ensinar crianças em colégio privado, o qual eu tinha uma noção por trabalhar em um. Acredito que estudar a fundo o que é vulnerabilidade, qual grupo sofre com isso e porque, me

fez desconstruir minha principal crença de que crianças em vulnerabilidade não precisam aprender inglês, ou pelo menos não seria uma prioridade. Eu via esse grupo de uma posição muito confortável, principalmente porque tive algumas dificuldades, mas nunca vivi na pele o que essas crianças têm que viver todo dia. Vendo todo o trabalho desenvolvido no projeto de ensino de inglês para crianças em vulnerabilidade social, pude experienciar como o ensino de inglês é sim um **agente transformador** na vida das crianças da Associação Sonhar. Me senti muito feliz de poder ir até lá e fazer diferença na vida delas. Percebi todo o potencial que elas têm e o quanto eu quero fazer parte desse incentivo. Quero que associações assim sejam a regra e não uma exceção. Espero ser uma futura professora que me importe a esse nível e que atitudes assim sejam cada vez mais frequentes, tanto da sociedade quanto daqueles que nos representam nas instituições políticas. Que toda criança se sinta segura e capaz de ser o que quiser e que tenha todas as oportunidades e ferramentas que precisar. A língua inglesa é uma ferramenta poderosa de comunicação e precisa ser ofertada para todas as classes sociais.” (Ana Clara dos Santos Caldas)

E é isso o que desejamos: que todas as crianças sejam felizes, saudáveis e com acesso à educação de qualidade. Esperamos que este livro e essas histórias possam motivar cada um de nós a fazer a diferença. 😊

ÍNDICE REMISSIVO

A

ADHD 160, 161, 162, 164, 165
Alfabetização 11, 12, 80, 138, 140, 147, 153, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 194, 218
Aluno 35, 39, 40, 67, 68, 72, 73, 95, 96, 97, 104, 105, 106, 109, 115, 117, 118, 119, 130, 132, 138, 139, 140, 144, 152, 163, 164, 181, 198, 221
Alunos 7, 8, 9, 11, 12, 15, 17, 24, 25, 29, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 62, 63, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 159, 160, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 194, 196, 197, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225
Animais 10, 11, 54, 60, 63, 82, 83, 84, 108, 118, 121, 129, 130, 132, 133, 151, 153, 154, 155, 156, 186
Aprender 18, 19, 33, 35, 37, 39, 51, 56, 58, 63, 66, 75, 90, 93, 95, 96, 98, 100, 101, 105, 107, 108, 110, 121, 122, 123, 136, 139, 172, 180, 181, 191, 200, 201, 213, 218, 226
Aprendizado 7, 8, 9, 10, 12, 15, 20, 24, 25, 36, 53, 58, 66, 67, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 83, 84, 90, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 112, 122, 123, 124, 128, 139, 149, 150, 155, 156, 169, 171, 178, 181, 183, 189, 190, 192, 195, 197
Aprendizagem 8, 9, 10, 13, 19, 20, 21, 35, 37, 38, 53, 54, 55, 56, 67, 70, 72, 74, 78, 79, 83, 87, 91, 92, 93, 94, 96, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 121, 123, 125, 127, 133, 137, 138, 139, 140, 149, 150, 151, 152, 157, 164, 168, 169, 170, 172, 180, 181, 183, 187, 192, 193, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 212, 213, 214, 217, 218
Aprendizes 10, 37, 56, 57, 59, 89, 94, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 120, 121, 132, 133, 140, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 162, 170, 175, 186
Atividades 8, 9, 10, 11, 12, 18, 26, 36, 44, 45, 53, 55, 56, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 79, 91, 94, 95, 96, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 134, 136, 137, 140, 144, 146, 150, 152, 153, 156, 157, 161, 163, 169, 172, 173, 176, 177, 183, 190, 197, 198, 212, 213, 214, 215, 217, 220, 221, 223, 225
Aulas 8, 9, 10, 20, 36, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 64, 68, 73, 95, 96, 99, 100, 104, 108, 111, 112, 114, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 130, 131, 136, 144, 146, 153, 154, 167, 181, 198, 202, 204, 205, 220, 221, 223
Avaliação 13, 173, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208

B

Bilíngue 7, 9, 11, 12, 13, 67, 68, 69, 73, 74, 75, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 203, 204, 218
Bilíngues 7, 9, 69, 90, 148, 168, 177, 178, 189, 190, 191, 192, 193, 198
Brincar 8, 9, 67, 70, 71, 72, 74, 79, 82, 85, 96, 106, 107, 117, 119, 145, 172

C

Conhecimento 9, 11, 13, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 29, 35, 37, 46, 49, 54, 55, 67, 71, 79, 92, 100, 102, 106, 107, 108, 115, 128, 130, 139, 140, 145, 149, 151, 153, 154, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 172, 174, 176, 189, 194, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 213, 218, 220, 225

Consciência 11, 12, 39, 58, 78, 89, 91, 92, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 157, 162, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 218
Contação 9, 10, 53, 54, 57, 59, 63, 73, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134
Crianças 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 43, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 159, 160, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 195, 197, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226
Cultura 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 45, 49, 97, 100, 106, 109, 112, 114, 119, 123, 137, 147, 187, 208
Culturais 8, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 51, 66, 67, 94, 169, 189, 190, 191, 192, 218

D

Desenhos 13, 59, 63, 82, 83, 97, 107, 108, 112, 115, 118, 132, 133, 183, 195, 220, 221
Disciplina 12, 23, 105, 125, 151, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 189, 195, 197, 201, 212

E

Educação 8, 9, 12, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 28, 29, 35, 52, 58, 68, 69, 75, 81, 91, 100, 102, 103, 110, 123, 124, 137, 138, 149, 151, 161, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 189, 191, 192, 199, 207, 213, 215, 217, 226
Emoções 10, 60, 71, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 112, 120, 128, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 155, 156, 204, 223
Ensinar 12, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 34, 35, 37, 39, 40, 68, 92, 100, 103, 105, 106, 110, 115, 118, 122, 194, 197, 214, 223, 224, 225
Ensino 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 48, 51, 56, 58, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 85, 90, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 105, 106, 107, 108, 120, 123, 124, 125, 127, 134, 137, 138, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 157, 159, 161, 162, 168, 169, 177, 178, 180, 183, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 214, 215, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226
Escolar 8, 22, 27, 28, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 79, 80, 81, 83, 84, 86, 90, 94, 95, 100, 101, 102, 104, 111, 122, 123, 148, 151, 160, 161, 162, 163, 164, 168, 179, 180, 201, 207, 208, 218
Escolas 7, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 58, 69, 90, 110, 149, 168, 189, 191, 192, 193, 198, 218
Escrita 9, 12, 37, 44, 45, 54, 57, 58, 59, 65, 71, 108, 134, 138, 151, 156, 157, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 183, 194, 200, 204, 205, 225
Estrangeira 8, 9, 20, 21, 22, 23, 35, 53, 60, 65, 66, 75, 78, 84, 100, 102, 106, 123, 126, 127, 134, 139, 144, 145, 147, 149, 159, 180, 181
Estudantes 10, 12, 34, 41, 45, 79, 92, 93, 94, 95, 100, 123, 137, 142, 146, 176, 179, 180, 183, 184, 190, 192, 197, 198, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 212, 213, 214
Estudos 17, 20, 29, 66, 67, 70, 71, 91, 106, 126, 127, 140, 149, 162, 176, 179, 182, 202, 203, 206, 207, 217, 219
Experiência 7, 11, 13, 17, 23, 24, 29, 30, 36, 40, 51, 56, 71, 95, 105, 124, 127, 130, 132, 137, 139, 145, 146, 150, 162, 186, 190, 192, 199, 200, 201, 203, 207, 213, 214, 215, 217, 220, 225

F

Familiares 9, 11, 78, 80, 81, 82, 84, 94, 109, 110, 129, 145, 149, 155, 159, 160, 161, 162, 163

Flashcards 10, 73, 104, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 141, 154, 221
 Fonológica 11, 12, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 149, 150, 151, 157, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 218

H

Habilidades 8, 11, 12, 15, 18, 19, 34, 37, 44, 45, 51, 58, 67, 68, 71, 79, 107, 127, 128, 139, 150, 155, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 183, 185, 190, 192, 194, 195, 200, 217, 218, 219

História 10, 13, 16, 17, 28, 38, 42, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 86, 112, 121, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 159, 187, 225

I

Identidade 10, 15, 17, 18, 25, 35, 38, 39, 51, 52, 91, 92, 100, 101

Idioma 40, 58, 89, 90, 95, 103, 105, 110, 129, 130, 160, 181, 189, 190, 191, 193, 195

Indivíduos 16, 35, 38, 39, 45, 66, 93, 94, 99, 103, 105, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 189, 192

Infantil 7, 9, 13, 16, 24, 53, 54, 57, 58, 60, 62, 63, 65, 67, 70, 73, 75, 78, 79, 85, 123, 124, 126, 134, 137, 151, 213, 215, 217, 218, 223, 224

Inglês 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 45, 46, 51, 53, 54, 56, 59, 63, 64, 65, 67, 68, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 86, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 156, 159, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 177, 178, 180, 182, 190, 191, 192, 193, 195, 198, 212, 215, 221, 223, 225, 226

Inglesa 12, 13, 36, 64, 74, 76, 83, 123, 179, 181, 182, 183, 186, 199, 200, 203, 204, 205, 220

Interação 12, 34, 37, 39, 40, 67, 71, 72, 74, 84, 91, 130, 131, 147, 155, 156, 169, 176, 183, 190

Interdisciplinar 13, 151, 190, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206

J

Jogo 70, 113, 121, 143, 145, 151, 154, 155, 156, 173, 174, 175, 177, 196

Jogos 10, 71, 74, 79, 104, 107, 110, 112, 122, 169, 172, 173, 223

L

Language 12, 52, 64, 65, 74, 75, 76, 85, 101, 123, 124, 134, 158, 195, 198, 207

Leitura 37, 43, 44, 47, 48, 57, 58, 62, 63, 67, 71, 128, 140, 155, 160, 161, 169, 171, 172, 173, 177, 178, 194

Letras 7, 8, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 34, 53, 65, 66, 69, 74, 75, 76, 77, 85, 90, 102, 103, 123, 124, 125, 126, 134, 136, 137, 147, 148, 157, 159, 168, 178, 179, 187, 198, 199, 212, 217, 218, 220, 223, 225

Licenciatura 7, 15, 23, 34, 53, 65, 66, 77, 90, 102, 103, 125, 134, 136, 137, 148, 159, 168, 179, 198, 212, 217, 220, 223

Língua 8, 9, 10, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 137, 139, 140, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 157, 159, 160, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 197, 204, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 225, 226

Línguagem 10, 24, 35, 54, 57, 62, 63, 66, 68, 70, 71, 73, 76, 77, 78, 84, 102, 141, 149, 150, 172, 176, 194
Língua inglesa 9, 10, 11, 12, 13, 22, 24, 25, 30, 31, 34, 52, 53, 54, 59, 62, 63, 66, 72, 74, 75, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 90, 91, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 104, 106, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 137, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 160, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 178, 189, 191, 193, 197, 204, 211, 214, 216, 217, 218, 219, 226
Línguas 11, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 28, 30, 34, 36, 39, 68, 75, 77, 84, 93, 101, 108, 147, 148, 149, 151, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 178, 187, 189, 192, 193
Ludicidade 10, 11, 12, 78, 79, 81, 84, 107, 124, 134, 137, 146, 148, 149, 151, 156, 158, 169, 173, 175, 176

M

Motivação 8, 10, 12, 35, 56, 73, 96, 103, 104, 105, 106, 114, 119, 121, 122, 123, 147, 180, 181, 214, 221, 225

P

Palavras 19, 37, 41, 44, 45, 48, 50, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 68, 73, 82, 83, 84, 87, 96, 97, 98, 99, 108, 112, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 128, 130, 131, 139, 142, 143, 144, 145, 151, 152, 155, 156, 171, 173, 174, 175, 201, 211, 215, 219, 221, 225

Pedagógica 8, 9, 11, 18, 22, 36, 40, 47, 51, 66, 93, 94, 108, 109, 137, 138, 147, 149, 172, 181, 187, 190, 201, 202

Personagem 10, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 84, 119, 126, 180, 182, 196

Português 11, 46, 117, 143, 144, 145, 151, 152, 153, 154, 156, 169, 170, 171, 173, 175, 178, 192

Professores 7, 8, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 35, 63, 64, 98, 100, 109, 119, 122, 130, 134, 144, 149, 160, 175, 177, 178, 179, 180, 183, 187, 198, 199, 201, 202, 203, 220, 225

R

Reflexão 8, 9, 12, 13, 15, 18, 25, 43, 51, 57, 140, 145, 171, 174, 175, 176, 190, 196, 197, 200, 201, 218

S

Sala de aula 10, 12, 28, 36, 38, 51, 66, 67, 72, 73, 93, 98, 99, 100, 101, 121, 125, 134, 137, 138, 139, 160, 161, 162, 163, 173, 174, 175, 177, 180, 190, 197, 211

T

TDAH 5, 10, 11, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Tecnológica 7, 15, 34, 53, 65, 66, 77, 90, 103, 124, 125, 134, 136, 137, 148, 159, 168, 179, 198, 212, 217, 220, 223

V

Vida 11, 17, 22, 53, 54, 55, 60, 62, 68, 70, 71, 79, 92, 94, 103, 107, 109, 110, 126, 127, 128, 140, 159, 161, 164, 180, 189, 190, 203, 204, 219, 221, 222, 226

Vocabulário 9, 10, 11, 12, 44, 45, 54, 57, 60, 63, 77, 78, 80, 81, 83, 84, 96, 105, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 129, 130, 131, 132, 137, 141, 142, 146, 151, 153, 154, 155, 193, 194, 197, 204, 212, 213, 214, 215, 220, 221

Vulnerabilidade 8, 10, 11, 90, 91, 93, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 121, 122, 123, 125, 126, 136, 137, 138, 147, 148, 149, 151, 212, 215, 220, 223, 225, 226

