



MARINA CAMARGO MINCATO

**A HORA DO CONTO ASSOCIADA AO LÚDICO NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

CANOAS, 2017

MARINA CAMARGO MINCATO

**A HORA DO CONTO ASSOCIADA AO LÚDICO NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Vera Lucia Felicetti

CANOAS, 2017

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M663h Mincato, Marina Camargo.

A hora do conto associada ao lúdico no ensino e aprendizagem de inglês [manuscrito] : uma experiência de ensino / Marina Camargo Mincato – 2017. 140 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lucia Felicetti”.

1. Ensino - aprendizagem. 2. Práticas educativas. 3. Contação de histórias. 4. Língua inglesa. I. Felicetti, Vera Lucia. III. Título.

CDU: 371.38

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

MARINA CAMARGO MINCATO

**A HORA DO CONTO ASSOCIADA AO LÚDICO NO ENSINO E  
APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 27 de novembro de 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lucia Felicetti (Orientadora)  
Universidade La Salle – Canoas – Unilasalle

---

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto  
Universidade La Salle – Canoas – Unilasalle

---

Prof. Dra. Adriana Pineda Robayo  
Universidade del Atlántico – Barranquilla – Colômbia

---

Profa. Dra. Maria Luisa Spicer Escalante  
Utah State University – EU

A alegria de escrever uma dedicatória está em ter pessoas importantes a quem a dedicar.

Ao meu pai, Marcelo, e minha mãe, Branca, que, com carinho, acolheram todas as minhas  
doce travessuras de criança.

Ao Daniel, meu noivo, por toda alegria que trouxe aos meus dias, tornando-os especiais.

À tia Valde, minha Shirley, que me recebeu em seu coração como uma filha.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora doutora Vera Lucia Felicetti, por sua determinação e dedicação.

Ao Colégio La Salle Carmo e Rede La Salle.

Aos professores com os quais tive a honra de trabalhar nestes dois anos, juntamente com os colegas, que levarei para sempre em meu coração.

Ao Colégio São José e Escola Estadual de Ensino Médio Professor Alcides Cunha.

“Se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar uma história.  
Dessas onde não faltem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é  
assim – suave e docemente que se despertam consciências.”

Jean de La Fontaine

## RESUMO

Contar histórias faz parte da história do homem desde a sua essência mais primitiva. Da representação nas cavernas às lendas e mitos, as histórias têm a função de comunicar desenvolvendo o imaginário humano. Nesta direção, este estudo que está inserido na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, tem como objetivo geral analisar quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, apoiou-se nos pressupostos de Brougère (2001), Santos (2001), Winnicott (1975), Kishimoto (1996) e Dailey (1994), incluindo outras contribuições. A partir da contação da história *The Very Hungry Caterpillar*, a observação participante aplicou uma experiência de ensino contemplando atividades de caráter lúdico em duas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma delas que tem a Língua Inglesa como componente curricular na rede privada de Caxias do Sul, e a outra em uma escola pública de Porto Alegre no âmbito do *Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*. Buscou-se, ainda, identificar os resultados da aprendizagem dos alunos nas duas realidades, comparando as possibilidades das escolas pública e privada. Após a aplicação da experiência de ensino, verificou-se que tanto os alunos da escola privada quanto os da rede pública conseguiram realizar as mesmas atividades com maior clareza e assertividade, evidências expostas no contraste entre pré e pós-teste e análise das observações registradas. Em acréscimo, notou-se a diminuição da dificuldade na execução das atividades quando do diagnóstico realizado após a aplicação de toda a sequência didática. Todas as atividades apresentaram aumento de acertos, atestando que a maioria dos alunos, nos dois cenários, aprimorou habilidades acerca dos conteúdos trabalhados numa perspectiva de desenvolvimento de uma competência comunicativa. A investigação realizada revela, portanto, que o ensino de Língua Inglesa acontece também na escola pública, mesmo esta não sendo componente curricular até a segunda etapa do Ensino Fundamental, fazendo-se possível no espaço da hora do conto. No que diz respeito às realidades da educação pública e privada vivenciadas, atesta-se que ambas promoveram a aprendizagem de Língua Inglesa, independentemente dos recursos disponíveis ou do espaço na grade curricular. Assim, o contar histórias na prática da sala de aula mostrou-se relevante na medida que proporcionou a aprendizagem dos alunos participantes desta pesquisa independente de eles serem da rede pública ou privada, desmistificando a pré concepção desta pesquisadora de que a aprendizagem em uma turma que tem o inglês como curricular em uma escola privada pudesse ser melhor do que uma turma que não tem inglês no currículo, realidade da escola pública.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Lúdico. Contação de histórias. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

Storytelling is part of the history of humanity since its most primitive essence. From the representation in the caves to legends and myths, the stories have the function of communicating by developing the human imaginary. In this direction, this study, which is part of the Research Training of Teachers, Theories and Educational Practices of the Post-Graduation Program in Education of La Salle University, has as general objective to analyze which contributions a teaching practice based on the stories associated with the playful can provide for the learning of the English Language in the First Year of Elementary Education. The qualitative research was based on the assumptions of Brougère (2001), Santos (2001), Winnicott (1975), Kishimoto (1996) and Dailey (1994), including other contributions. Basing on the storytelling of *The Very Hungry Caterpillar*, the participant observation applied a teaching experience contemplating ludic activities in two classes of First Year of Elementary School, one of which has English Language as a curricular component at a private school in Caxias do Sul, and the other at a public school of Porto Alegre within the framework of the *Living Library Project: a space to support the teaching and learning process*. It also sought to identify the learning outcomes of students in both realities, comparing the possibilities of public and private schools. After the application of the teaching experience, it was verified that both private and public school students were able to perform the same activities with greater clarity and assertiveness, evidences exposed in the contrast between pre and post-test and analysis of recorded observations. In addition, it was noticed the decrease of the difficulty in the execution of the activities when the diagnosis was made after the application of the entire didactic sequence. All the activities presented an increase of correct answers, attesting that the majority of the students, in both scenarios, improved abilities about the contents worked in a perspective of development of a communicative competence. The research carried out reveals, therefore, that English language teaching also happens in the public school, even though it is not a curricular component until the second stage of elementary school, making itself possible in the time space of the story. With regard to the realities of public and private education experienced, it is confirmed that both promoted English language learning, regardless of available resources or space in the curriculum. Thus, storytelling in classroom practice proved to be relevant in that it provided the learning of the students participating in this research regardless of whether they were from the public or private network, demystifying the researcher's preconception that the learning in a class who has English as a curriculum in a private school could be better than a class that does not have English in the curriculum, public school reality.

Keywords: Teaching and learning. Ludic. Storytelling. English language.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de organização da pesquisa .....	59
Figura 2 – Organização dos alunos na escola privada .....	69
Figura 3 – Organização dos alunos na escola pública .....	70
Figura 4 – Capa do livro <i>The Very Hungry Caterpillar</i> , de Eric Carle .....	74
Figura 5 – Frutas da história <i>The Very Hungry Caterpillar</i> .....	75

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Atividade de números do pré-teste .....	83
Imagem 2 – Alunos manuseando o livro de histórias .....	89
Imagem 3 – A rodinha para a contação da história .....	90
Imagem 4 – Alunos formando a personagem <i>caterpillar</i> nas escolas privada e pública ..	92
Imagem 5 – Frutas com seus respectivos nomes em inglês fixados no quadro das escolas privada e pública .....	96
Imagem 6 – Gráficos construídos pelos alunos nas escolas privada e pública .....	99
Imagem 7 – História na versão digital nas escolas privada e pública .....	101
Imagem 8 – Alunos associando imagem e palavra nas escolas privada e pública .....	104
Imagem 9 – Separação das frutas plásticas em dois grupos nas escolas privada e pública ...	106
Imagem 10 – Alunos nas escolas privada e pública na organização do cartaz .....	108
Imagem 11 – Cartazes confeccionados nas escolas pública e privada .....	109
Imagem 12 – Alunos confeccionando a <i>caterpillar</i> com massa de modelar .....	113
Imagem 13 – Alunos preparando a massa de modelar .....	114
Imagem 14 – <i>Caterpillar</i> confeccionada ao final da atividade .....	115
Imagem 15 – Frutas da história para a salada de frutas .....	115
Imagem 16 – Preparação e degustação da salada de frutas .....	116

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos específicos e procedimentos na experiência de ensino .....	66
Quadro 2 – Fontes, coleta, procedimentos e análise dos dados .....	72
Quadro 3 – Resultados no pré-teste na atividade <i>Cores</i> .....	81
Quadro 4 – Resultados no pré-teste na atividade <i>Números</i> .....	84
Quadro 5 – Resultados no pré-teste na atividade <i>Frutas</i> .....	86
Quadro 6 – Não acertos ao final das três atividades diagnósticas do pré-teste .....	87
Quadro 7 – Resultados no pós-teste na atividade <i>Cores</i> .....	117
Quadro 8 – Resultados no pós-teste na atividade <i>Números</i> .....	118
Quadro 9 – Resultados no pós-teste na atividade <i>Frutas</i> .....	119
Quadro 10 – Não acertos ao final das três atividades diagnósticas do pós-teste .....	120
Quadro 11 – Não acertos verificados nos pré e pós-teste .....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diminuição da incidência de não acertos entre pré e pós-teste .....	122
--	-----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1.1 Justificativa</b>	14
1.1.1 Trajetória pessoal	14
<b>1.2 Razões para a realização da pesquisa</b>	16
<b>2 PROBLEMA DE PESQUISA</b>	18
<b>2.1 Objetivo geral e objetivos específicos</b>	18
2.1.1 Objetivo geral	18
2.1.2 Objetivos específicos	18
<b>3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b>	19
<b>3.1 A aula de Língua Estrangeira na escola: um encontro com a diversidade</b>	19
<b>3.2 Princípios, métodos e o papel da interação na aprendizagem de Língua Estrangeira</b>	23
<b>3.3 Contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon</b>	27
<b>3.4 A criança e a infância</b>	32
<b>3.5 Brincando se aprende: o lúdico como fator de desenvolvimento humano</b>	36
<b>3.6 Era uma vez: a contação de histórias no cenário escolar</b>	41
<b>3.7 O que dizem as pesquisas</b>	47
3.7.1 Recursos lúdicos e práticas em sala de aula	49
3.7.2 O lúdico na formação docente	53
<b>4 METODOLOGIA</b>	58
<b>4.1 Organização metodológica da pesquisa</b>	58
<b>4.2 Abordagem da pesquisa</b>	59
<b>4.3 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa</b>	64
<b>4.4 Fases da pesquisa</b>	64
<b>4.5 Caminhos para o registro dos dados</b>	67
<b>4.6 Caminhos para a análise dos dados</b>	70
<b>5 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO</b>	73
<b>6 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	79

<b>6.1 Pré-teste</b> .....	79
<b>6.2 Aula 1</b> .....	88
<b>6.3 Aula 2</b> .....	100
<b>6.4 Aula 3</b> .....	110
<b>6.5 Pós-teste</b> .....	116
<b>6.6 O contar histórias na prática</b> .....	123
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICE</b> .....	139

## 1 INTRODUÇÃO

*Pra mim, livro é vida; desde muito pequena os livros me deram casa e comida.  
Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.  
E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.  
De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes).  
Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.  
Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça.  
Mas fui pegando intimidade com as palavras.  
E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.  
Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação.  
Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia;  
e de barriga assim cheia me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu,  
era só escolher e pronto, o livro me dava.  
Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que  
– no meu jeito de ver as coisas –  
é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.  
Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismei de um dia alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros e levantar a casa onde ela vai morar (NUNES, 2008).*

O poema de Lygia Bojunga Nunes<sup>1</sup> (2008) foi escolhido para iniciar as discussões propostas neste trabalho em virtude de que suas palavras aproximam o livro de algo essencial à vida, como moradia e alimento, e assumem o papel de construção da imaginação na vida da criança que vai até a fase adulta. A partir desta edificação a qual a leitura convida, o aprendiz se insere em um mundo criativo, um mundo imaginário, que parte das vivências reais e vai se consolidando. A autora, em seu poema, cita o avanço do processo criativo quando afirma: “Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia”. (NUNES, 2008). As histórias configuram esta possibilidade: instigar a criação, oportunizando ao indivíduo contrastar o real e o ilusório, sendo protagonista de suas próprias histórias.

A aprendizagem encontra espaço neste terreno, neste processo dinâmico, trazendo o encantamento das histórias para o contexto escolar; histórias estas que partem do nosso

---

<sup>1</sup> Poema disponível em: <<http://www.casalylgiabojunga.com.br/pt/livroatroca.html>>. Acesso em: 19 out 2017.

conhecimento de mundo, daquilo que acreditamos, daquilo que defendemos ou até mesmo daquilo que tememos. O dia a dia se constitui como uma grande história, com capítulos que vão se unindo para compor a narrativa da vida. Somos personagens desta história que vai se cruzando com outras, produzindo, assim, diferentes finais. Trazendo este contexto para dentro da sala de aula, encontramos alunos que cruzam suas histórias entre si e com seus professores e, nesta dinâmica, juntos, comungam o novo conhecimento que emerge.

Nesta direção, esta dissertação tem como temática investigativa a contação de histórias relacionada à ludicidade e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade La Salle, em união com o Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. O objetivo geral desta pesquisa é analisar quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental, apoiando-se no problema de pesquisa formulado:

**Quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias e associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental?**

Com o intuito de analisar a contribuição da contação de histórias associada às práticas lúdicas para a aprendizagem de Língua Inglesa, utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa com objetivo exploratório descritivo e observação participante, tendo como cenário duas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma delas que tem a Língua Inglesa como componente curricular na rede privada de Caxias do Sul e a outra em uma escola pública de Porto Alegre, no Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem na hora do conto.

## **1.1 Justificativa**

### **1.1.1 Trajetória pessoal**

O gosto pela Língua Inglesa se deu na pré-escola, quando tive aulas de Inglês no currículo organizado pela escola. Tratava-se de uma escola particular, onde estudei até o Ensino Médio. Das séries iniciais até a oitava série do Ensino Fundamental havia um período semanal de 50 minutos destinado à Língua Estrangeira, sendo a Língua Inglesa a

disciplina escolhida pela escola. Nos três anos de Ensino Médio tínhamos três períodos semanais destinados à Língua Estrangeira, sendo dois de Língua Inglesa e um de Língua Espanhola.

Paralelo à escola regular, tive a oportunidade de frequentar uma escola de idiomas desde os oito anos, aprofundando meus conhecimentos na disciplina. Sempre gostei muito das aulas – saber que naquele dia teria aula de inglês era motivo de alegria e entusiasmo. Enquanto estava no Ensino Médio, fui convidada a ser monitora na escola de idiomas em que estudava. Foi, então, que percebi nascer em mim a vontade de ser professora de Inglês, pois o gosto pela língua estava aliado a uma paixão: estar em sala de aula e ser responsável por mediar a construção do conhecimento com os alunos que lá estavam.

Por gostar muito da Língua Inglesa, decidi fazer minha Graduação em Letras – Inglês, aliando a paixão pelo idioma com o desejo de ser professora. Desde o início da Graduação comecei a atuar como docente da disciplina na mesma escola de idiomas em que estudei.

Após a conclusão da Graduação, cursei minha Pós-Graduação – Especialização em Gestão de Pessoas – na mesma instituição: Universidade de Caxias do Sul. Desde que ingressei no curso de Graduação fazia projetos para minha formação: Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado. Sempre foi uma meta pessoal investir na minha formação acadêmica.

Enquanto aluna de Graduação não tive a oportunidade de ingressar no campo da pesquisa como bolsista de iniciação científica, pois não dispunha de bolsa e, desde então, comecei minha trajetória profissional a fim de subsidiar meus estudos.

Hoje sou professora de Língua Inglesa na rede privada de Caxias do Sul nos níveis que abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; condição esta que me motivou a escolher o programa de Mestrado em Educação, o que permite uma vivência da teoria, aliando-a, assim, à prática, podendo compreender as dificuldades e os desafios cotidianos bem como a necessidade da formação contínua para o melhor desempenho da docência.

O Mestrado traz a oportunidade de desenvolvimento enquanto pesquisadora, promovendo reflexão do tema de pesquisa, ampliando a capacidade de analisar criticamente a realidade e propondo novas estratégias para o campo da Educação. É um caminho para a investigação de fenômenos educacionais, compreendendo os processos

pedagógicos que envolvem o ser docente, bem como produzindo subsídios para as teorias e práticas educativas analisadas.

## **1.2 Razões para a realização da pesquisa**

Pensando na questão da qualidade da prática docente, alguns assuntos emergem para discussão, dentre eles práticas, métodos, metodologias, saberes, habilidades e competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A contação de histórias associada ao lúdico no contexto escolar, tema investigado nesta dissertação, justifica-se por se constituir como uma ferramenta pedagógica favorecendo o movimento de ensinar e aprender. O referencial teórico sustenta-se no apontamento da contribuição da contação de histórias como encantamento para aproximar e desenvolver os conteúdos propostos, bem como para favorecer as habilidades que a Língua Inglesa busca desenvolver: falar, escrever, ler e ouvir. Assim, esta investigação torna-se relevante, pois tem a intenção maior de analisar como uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental em dois contextos distintos: escola pública e escola privada.

Neste contexto, foram criadas e aplicadas atividades lúdicas a partir da história infantil *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle (1996), a qual foi contada aos alunos igualmente de forma lúdica, trazendo argumentos sustentados em teorias e pressupostos que apontam seu papel no processo de ensinar e aprender nas diferentes áreas do conhecimento.

Na escola privada, esta pesquisa aconteceu no espaço das aulas de Língua Inglesa no decorrer do trimestre, visto que o inglês é componente curricular desde a Educação Infantil em uma hora semanal. Em contrapartida, na escola pública, onde o inglês não figura como componente curricular, a pesquisa foi possível estando inserida no *Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*.

Trata-se de uma proposta que buscou pensar no espaço de uma biblioteca, aproximando aspectos pedagógicos e culturais. O projeto teve como cenário a biblioteca da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Alcides Cunha na cidade de Porto Alegre, sob a coordenação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Vera Lucia Felicetti, orientadora desta pesquisa, organizando-se em três fases, essencialmente.

No primeiro momento, datado de julho de 2016 a setembro de 2016, o espaço físico da biblioteca foi revitalizado, a partir de pintura, limpeza e conserto elétrico. Na segunda etapa, a qual ocorreu concomitante à terceira, e procurou restaurar e organizar o acervo, bem como a renovação do mobiliário. A fase final envolveu atividades educacionais de orientação e incentivo à leitura e pesquisa, juntamente com docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, através de oficinas de formação pedagógica aos docentes da escola e oficinas de hora do conto com projetos interdisciplinares aos alunos. Destaca-se que a Bolsista PNPd/CAPES Prof<sup>a</sup> Adriana Pineda Robayo desenvolveu a hora do conto em Língua Espanhola, contando com o apoio dos bolsistas de Iniciação Científica Júnior - CNPq e oficinas de formação de professores.

Assim, esta pesquisa esteve inserida neste projeto maior, *Biblioteca Viva*, enaltecendo a hora do conto, atividades lúdicas e incentivo à leitura nesta parceria entre Universidade La Salle e Escola Estadual de Ensino Médio Professor Alcides Cunha.

A pesquisa torna-se, então, relevante em três âmbitos: pessoal, social e científico. No primeiro, por estar intimamente ligada à minha trajetória acadêmica e profissional, correspondendo à minha área de atuação, pois trabalho com séries iniciais do Ensino Fundamental e percebo a necessidade de uma prática docente fundamentada no lúdico associado à contação de histórias, e o papel que a ludicidade traz para a aprendizagem de Língua Inglesa.

No cunho social, a pesquisa direciona a contação de histórias como uma oportunidade de potencializar a aprendizagem, uma vez que se insere em diferentes áreas do saber e aproxima aluno, professor, escola e família. O contar histórias exercita a cidadania, pois proporciona a mobilidade em diferentes âmbitos: conhecimento prévio do aluno, seu conhecimento de mundo e verdades que carrega consigo oriundas de uma criação em determinada família e sociedade, contrastando com o saber científico aliado ao empirismo que a escola proporciona.

Por fim, no campo científico, quando se relaciona a prática realizada com a revisão bibliográfica que avalia a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa, bem como a possibilidade do ensino de Língua Inglesa no espaço da Hora do Conto mediante a contação de histórias.

## **2 PROBLEMA DE PESQUISA**

Ao procurar investigar a contação de histórias associada ao lúdico, formula-se o seguinte problema de pesquisa:

**Quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental?**

Diante desse problema de pesquisa, pretende-se responder aos objetivos referenciados a seguir.

### **2.1 Objetivo geral e objetivos específicos**

#### 2.1.1 Objetivo geral

Analisar quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental.

#### 2.1.2 Objetivos específicos

1. Contar a história infantil *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle, de forma lúdica.
2. Desenvolver atividades de caráter lúdico a partir do momento da hora do conto da história infantil *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle.
3. Aplicar a prática de ensino para duas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma delas que tem a Língua Inglesa como componente curricular na rede privada de Caxias do Sul e a outra em uma escola pública de Porto Alegre, no Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.
4. Identificar os resultados da aprendizagem dos alunos nas duas realidades comparando as possibilidades da escola pública e da escola privada.

### 3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O presente Capítulo apoia-se na revisão da literatura de teorias e pressupostos de renomados autores e pesquisadores e tem por objetivo, primeiramente, caracterizar o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil ao longo do tempo, apresentando as políticas educacionais que o envolvem, a importância de seu papel no currículo escolar e os métodos mais comuns adotados pelas escolas. Em seguida, busca descrever a criança na faixa etária dos seis e sete anos, relacionando a infância com a ludicidade. Finalmente, alinha o contar histórias com a prática escolar, tecendo as contribuições que pesquisas relacionadas a esta temática trazem para este estudo.

#### 3.1 A aula de Língua Estrangeira na escola: um encontro com a diversidade

A fim de se compreender e analisar como o cenário atual concebe o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, torna-se necessário um olhar ao passado, caracterizando as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos anos. Chagas (1967) afirma que o ensino oficial de línguas no Brasil iniciou em 1837 com a fundação do Colégio Pedro II, onde, segundo o autor, “figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios” (p. 105).

Leffa (1999) acrescenta que o ensino do Inglês nas escolas regulares foi perdendo seu espaço nas grades curriculares, mostrando que a redução de horas dedicadas ao ensino de Língua Estrangeira (LE) se iniciou no Império e foi remanescente ao longo da História. Para o autor:

Durante a república, embora partindo de um ímpeto inicial bastante expressivo, principalmente com a reforma de Fernando Lobo em 1892, nota-se uma redução ainda mais acelerada na carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Assim, para 76 horas semanais/anuais em 1892, chega-se, em 1925, a 29 horas, o que é menos da metade (p. 14).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) de 1961 e de 1971 ignoram o ensino de LE, não estando entre as disciplinas obrigatórias – na época português, matemática, geografia, história e ciências –, conforme o parecer 853/71 de 12/11/1971<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Parecer disponível em: <<http://www.veramenezes.com/ensino.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

que justifica: “Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a ‘língua estrangeira moderna’ e, para levar em conta esta realidade, fizemô-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.”

O fato da LE não ter sido compulsória levou a uma lacuna no ensino de Línguas Estrangeiras, acarretando na diminuição da carga horária, tendo como espaço uma aula semanal e levando consigo a ideia de não ser tão importante para alunos e professores. Na visão de Silva (2010), a sucessiva promulgação de documentos “se mostrou ineficiente por toda a história da educação brasileira”, avaliando que “A insistência nessa medida faz com que significativas mudanças na qualidade do ensino não atinjam a sala de aula” (p. 46).

Paiva (2003) considera que, a partir de 1976, a resolução nº 58 de 1º de dezembro resgata gradativamente a notoriedade do ensino de Línguas Estrangeiras, tornando-o obrigatório para o 2º Grau. Cabe destacar que, com o endosso dessas medidas, foi se firmando uma distinção entre as elites e as classes mais populares. Isso se deve essencialmente ao fato de a classe média alta sempre ter mais possibilidades de aquisição de uma LE mediante o acesso a escolas particulares ou institutos de idiomas.

Com a promoção do primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I Enple) pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab) em novembro de 1996, elaborou-se um plano emergencial para o ensino de línguas no país, com ênfase no ideal de que todo indivíduo tem direito à cidadania que abrange a aprendizagem de línguas estrangeiras em virtude dos processos de globalização. Adiciona-se, inclusive, o caráter de formar integralmente o aluno ao acessar uma LE na escola, não assumindo, exclusivamente, um caráter instrumental.

Na sequência, em dezembro de 1996, com o decreto da nova LDB que organizava a escola em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o ensino de LE passou a ser obrigatório a partir da quinta série do Ensino Fundamental, sendo opção da escola qual idioma adotar. De acordo com esta nova lei:

5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Paiva (2003) afirma que, com a promulgação desta LDB, a importância do ensino de LE começa a ser legitimada. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Inglesa na escola torna-se plenamente relevante, especialmente na etapa inicial do Ensino Fundamental, quando, segundo Rocha (2007), a LE pode contribuir de forma efetiva para a formação global da criança, colaborando, assim, para o desenvolvimento de sua consciência cultural e linguística.

Aprender uma LE significa, de acordo com o Referencial Curricular Lições do Rio Grande, apresentar o vasto mundo que se configura, realçando os traços da diversidade, “começando na própria sala de aula e se estendendo por todos os espaços públicos da vida social” (BRASIL, 2009, p. 132). Seu impacto na vida do aluno, entretanto, vai além, pois:

[...] serve para o desenvolvimento da reflexão sobre si mesmo e sobre suas condições mediante o encontro com o outro, em outras palavras, para que o educando possa compreender a si mesmo e o mundo em que vive (...), para compreender e refletir sobre o uso da linguagem e o cruzamento intercultural na sua própria cultura, e compreender valores atribuídos às línguas na sociedade em que vive (BRASIL, 2009, p. 133).

O propósito de educação linguística no ensino de uma LE pretende oportunizar ao aluno ir “para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação”, para, assim, “poder redimensionar o que já conhece”, desenvolvendo seu senso crítico para promover mudanças (BRASIL, 2009, p. 133). Para tal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) prevê a inclusão de uma LE na etapa do Ensino Fundamental, configurando-a como compulsória nos Anos Finais, compreendendo do 6º ao 9º anos. Segundo Rocha (2007), embora o ensino de LE não seja obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ele é integrante da Matriz Curricular de escolas da rede privada e, apesar da não obrigatoriedade, encontra espaço em algumas escolas da rede pública, mesmo nos ciclos iniciais.

Em acréscimo, os PCNs concebem a LE como uma possibilidade de potencializar a percepção do aluno como ser humano e cidadão. Desse modo, “[...] ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 2009, p. 15).

Assim sendo, a proposta de ensino de LE na escola se fundamenta nos princípios de cidadania e consciência crítica em relação à linguagem, bem como nos aspectos sociais e políticos que envolvem a aprendizagem de uma língua adicional.

Constitui-se, todavia, como um espaço que permite a compreensão das experiências humanas, e, conforme os PCNs, “[...] focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL, 2009, p. 15).

Embora, no entanto, pesquisas venham apontando as contribuições da LE no currículo por sua abrangência e imponência no cenário atual, ganhado espaço nas discussões de meios educacionais e acadêmicos, o cenário atual ainda expõe alguns desafios a serem superados, como:

[...] frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno (BRASIL, 2009, p. 24).

Como acréscimo à falta de prestígio, verifica-se a dificuldade em se estabelecer objetivos precisos para o ensino de LE na escola, posto que há um descompasso entre a prioridade atribuída aos conteúdos e às atividades sugeridas. Os PCNs ressaltam que,

Quanto aos objetivos, a maioria das propostas prioriza o desenvolvimento da habilidade de compreensão escrita, mas essa opção não parece decorrer de uma análise de necessidades dos alunos, nem de uma concepção explícita da natureza da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tampouco de sua função social. [...] Essas contradições aparecem também no que diz respeito à abordagem escolhida. A maioria das propostas situa-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados (BRASIL, 2009, p. 24).

Ressalta-se, portanto, que aprender uma LE abrange muito mais que o aprimoramento de habilidades linguísticas, abrindo espaço a um trabalho interdisciplinar, favorecendo, então, o processo educacional na sua totalidade. A inserção do aluno no contexto da LE convida-o a interagir com costumes e valores de diferentes culturas, levando-o a compreender e viver a sua própria cultura ao confrontá-la com o que é diverso.

Assim, caracteriza-se a LE como um catalisador para o desvelar do mundo social, aproximando o aluno da linguagem para acessar este universo pluralizado. Trata-se da oportunidade de criação de códigos próprios que alcançam proporções maiores.

Nesta perspectiva, o indivíduo se desenvolve integralmente, estando aberto para conviver com a diversidade. Desta forma, o aprendiz vive experiências múltiplas, identificando-se enquanto cidadão, seja no seu espaço imediato, ou como membro de um grupo vivendo a coletividade.

### 3.2 Princípios, métodos e o papel da interação na aprendizagem de Língua Estrangeira

Aprender uma Língua Estrangeira, juntamente com os traços culturais que a envolvem, é uma necessidade que se verifica ao longo do tempo. Com a colonização dos povos e a atividade de comercializar, a civilização colonizada tinha de aprender a língua do povo dominante e, desta forma, com a interação entre diferentes culturas, o aprendizado de outros idiomas foi avançando. Além disso, cita-se o fato de crianças de classes sociais favorecidas serem cuidadas por escravos ou empregados falantes de outras línguas. Nesses contextos, a língua era aprendida por exposição direta, ou seja, a partir do contato com o idioma-alvo. Nem sempre, no entanto, se fez presente o cuidado pela escolha do melhor método e abordagem para o ensino de uma Língua Estrangeira.

No cenário atual, muito se discute acerca dos melhores caminhos para um aprendizado eficaz de línguas. Acredita-se que a escolha por métodos ecléticos contribui para resultados mais significativos. Nota-se, entretanto, que métodos considerados arcaicos ainda estão presentes nas aulas de LE e, embora sejam duramente criticados, podem trazer seus benefícios. Como exemplo prático da importância da gramática e memorização, tem-se o processo de escrita, quando se requer que o aluno perceba a estrutura sonora de cada palavra, reproduzindo-a em símbolos alfabéticos, os quais devem ser anteriormente estudados e memorizados, produzindo palavras sequencialmente organizadas para formar uma frase.

De Saz (1980) destaca que desde o Humanismo o ensino de outro idioma passou a ser repensado. A gramática normativa, apoiada no método de dedução que regia o ensino na Idade Média, permitiu as primeiras inovações ao longo do século XVI, quando o bispo protestante da Igreja Moraviana, Johann Amos *Comenius* (1592-1670), valeu-se do uso de imagens para o ensino de latim. Em paralelo, radicais humanistas eram assertivos no ideal de que um método indutivo se sobressairia ao ensino de regras gramaticais, criticando esta fundamentação mais estruturalista.

O período de transição entre os séculos XIX e XX é considerado um marco no ensino de línguas. Trata-se de um tempo em que pesquisas no campo da linguística começam a ser desenvolvidas e a busca por um método que potencialize a aprendizagem de uma LE ganha forças.

Brown (1994) apresenta o método dedutivo da Gramática e Tradução (GT) como o primeiro método para o ensino de línguas, e, ainda hoje, é encontrado nas salas de aula. Baseava-se na leitura de textos clássicos para o aprendizado do grego e do latim, uma vez que, para a época, o propósito de se aprender outro idioma era justamente ter acesso a este tipo de literatura.

Leffa (1988) caracteriza o método GT como o ensino da segunda língua pela primeira: aulas ministradas em língua materna, com uma abordagem puramente dedutiva, partindo-se da regra para o exemplo. O professor é o centro deste processo. Ele orienta os alunos a traduzirem textos, sem oportunizar o trabalho com os significados destes ou promover interação entre os alunos. Ainda, segundo o autor, os três passos na aula de GT são: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)” (LEFFA, 1988, p. 214).

Spicer-Escalante (2016) afirma que a ideia de que a aprendizagem de outro idioma é resultado da formação de hábitos mecânicos a partir de exercícios de exclusiva repetição foi uma metodologia comum nos anos de 1950 e 1960. A autora complementa que este tipo de atividades inibe o aluno a expressar suas ideias, sentimentos e opiniões, limitando-o a repetir, traduzir, reproduzindo frases e orações que carecem de sentido para ele. Trata-se de um método alvo de muitas críticas, uma vez que não propõe uma aproximação comunicativa, calcada na interação, mas, ainda hoje, é usado para fins específicos, como preparação para exames que propõem interpretação de texto e cursos ESP (*English for Specific Purposes*), quando o aluno busca aprender inglês para uma única proposta, como inglês para viagens, para a área médica ou negócios, por exemplo. Como reação a este método (GT), surgiu o Método Direto (MD).

Leffa (1988) contextualiza esse método historicamente citando o episódio do francês Montaigne, em 1530, que aprendeu latim a partir da exposição direta, sendo reconhecido como um caso de sucesso. Como exemplo de sucesso comercial, tem-se a escola Berlitz, nos Estados Unidos, fundada em 1878 e regida sob o método direto. Brown (1994) sustenta que o MD não dispunha de uma fundamentação teórica precisa, e emergiu como uma reação contra a memorização de regras gramaticais e traduções sem significação.

Richards e Rodgers (1986) elencam como características do MD o princípio fundamental de se aprender o novo idioma por intermédio deste idioma, não utilizando a língua materna em sala de aula, convidando o aluno a pensar na língua-alvo. A partir de diálogos situacionais, preveem um enfoque nas quatro habilidades: ler, ouvir, escutar e falar, ensinando a gramática indutivamente, ou seja, do exemplo se chega à regra. A oralidade era prioridade e o vocabulário era ensinado por meio de emprego de material concreto, especialmente gravuras, sem recorrer à tradução.

Assim como qualquer método, há momentos de ápice de seu uso e de declínio. O MD lança bases para uma aproximação comunicativa, no entanto perde forças no início do século XX. Com a participação efetiva dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, e com base em uma perspectiva estruturalista e de caráter behaviorista, a língua é adquirida a partir de um processo mecânico numa reação de estímulo-resposta.

Surge, então, o Método Audiolingual (AL), num cenário em que o exército americano precisou de falantes fluentes em diversas línguas e não dispunha deste preparo. Fez-se necessário produzir estes falantes rapidamente. Consoante Leffa (1988), este método proporcionou a aprendizagem de mais de 50 línguas. Para tal, linguistas nativos organizaram turmas de, no máximo, 12 componentes, estudando a língua 9 horas diárias num período de 6 a 9 meses. O método AL parte basicamente da premissa de que língua é fala e não escrita. Com pouquíssimo uso da língua materna, “[...] o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna [...]” (LEFFA, 1988, p. 216). A posição do professor é ainda centralizada, no entanto a língua é ensinada e não sua estrutura por si só.

Na sequência, algumas falhas foram sendo apontadas quanto ao método AL, como, por exemplo, a segregação das habilidades. Para a aprendizagem de uma língua, as habilidades são trabalhadas em sincronia e não de forma dissociada. Critica-se, ainda, o fato de a língua não ser aprendida com o objetivo de comunicar, mas para o trabalho com um vocabulário limitado e restrito ao contexto.

Com o intuito de potencializar a comunicação, surge a Abordagem Comunicativa (AC) na década de 70, quando a língua social passou a ganhar destaque a fim de se desenvolver competências comunicativas. Com uma visão mais holística acerca dos processos de desenvolvimento da linguagem, optou-se por uma abordagem mais madura e eclética, priorizando a comunicação.

A AC propõe a interação do aluno com os demais, juntamente com o professor. Segundo Leffa (1988), “O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua” (p. 229). As situações, portanto, devem prever o uso real da língua, não havendo preferência por alguma das quatro habilidades. Hymes (1972) complementa que, para ter competência linguística, o falante precisa estar inserido num contexto socialmente construído, adquirindo, como consequência, conhecimento e habilidade para uso desta língua.

Na AC o professor é mediador do processo de ensino e aprendizagem, propiciando um ambiente que encoraje o aprendiz. Almeida Filho (1993) caracteriza o papel do professor na AC como alguém que “[...] levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o momento e formas de contato com a nova língua [...]” (p. 52). Leffa (1988) acrescenta que “O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões” (p. 233).

Acerca da AC, Spicer-Escalante (2016) defende que esta propõe uma troca entre os papéis do professor e aluno: o professor passa a facilitar a participação ativa do seu aluno, que passa a ser capaz de construir e negociar os significados na decodificação e interpretação de mensagens. Assim, o conhecimento fica a seu cargo. Trata-se de um método desafiador ao professor, mas que permite o ensino de qualquer idioma e em qualquer contexto.

Segundo Spicer-Escalante (2016), a aula de línguas deve ser estruturada em pilares e estratégias que proporcionem oportunidades para a interação real e significativa na língua-alvo. Este processo requer mudança nos planos de aula, nos exercícios elaborados, evidenciando conteúdos compreensíveis, com foco em atividades comunicativas que permitam ao aluno ser protagonista, e não o professor. Estas atividades, ainda de acordo com a autora, devem expor os alunos à interação, promovendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas a nível oral, escrito, auditivo e sociocultural. A gramática, nesta perspectiva, evidencia o significado, refutando atividades fundamentadas em normas gramaticais. A AC é o último ciclo de métodos no ensino de línguas, no entanto não se trata de um ciclo findado. Desta forma, percebem-se dualidades ao longo do tempo da análise dos métodos: indução e dedução, fala e escrita e significado e forma.

Acredita-se, por conseguinte, que nenhum método trabalha de forma isolada e dá conta de todas as dimensões, podendo, sempre, transformar-se e ser aprimorado. Fica, então, o convite à capacidade crítica do professor em trabalhar com os métodos que tem à disposição de forma eclética e, dessa mescla, promover condições para potencializar a aprendizagem de seus alunos. Ressalta-se, contudo, a necessidade do espaço à interação a fim de se maximizar os processos comunicativos para desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas.

### **3.3 Contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon**

Partindo-se de um princípio que a interação promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas a partir da construção com o outro, torna-se relevante mencionar as contribuições de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, ao firmarem suas teorias quanto ao funcionamento da linguagem e do pensamento na criança.

Os avanços nos campos da educação e da psicologia permitem traçar um perfil atualizado dessa criança que, a cada etapa, reconstrói o ato de pensar. Neste sentido, os pressupostos de Piaget, Wallon e Vygotsky versam acerca da concepção de que o indivíduo constrói o conhecimento a partir de suas ações no meio em que está inserido. Não se trata, porém, do ambiente de forma isolada determinando o desenvolvimento do cognitivo do indivíduo, tampouco a concepção de que o homem simplesmente revisa seu conhecimento prévio. O pensamento permite estabelecer relações entre o sujeito e o objeto, emergindo a seguinte questão: a linguagem assume o caráter mediador ou construtor nessa relação?

O suíço Jean Piaget concentrou seus estudos no processo de aquisição do conhecimento, especialmente na criança. Seus achados são de grande valor à pedagogia e partem do pressuposto que o conhecimento é construído pelas descobertas da criança, posto que dispõe de estruturas psicológicas constituídas, sobrepondo o cognitivo ao afetivo e ao social. Lança-se, assim, as bases do construtivismo: conhecer é trabalhar com o real, e nesta relação sujeito-objeto há transformações que levam a novas compreensões da realidade.

A teoria piagetiana mostra que o conhecimento não se dá por transmissão, mas admite que a aprendizagem é construída pelo aluno, sem fazer referências à contribuição do social. Piaget (1974) postula que o desenvolvimento da inteligência do sujeito progride com a sua maturação da infância até a vida adulta, fundamentado no princípio de que a atividade cognitiva não pode ser dissociada das funções orgânicas. Os sujeitos passam por mudanças previsíveis e ordenadas, organizadas em estágios, afetadas pelas diferenças biológicas individuais ou provocadas pelo ambiente externo.

Segundo a proposta da Teoria Cognitiva, o processo cognitivo deriva de duas palavras essencialmente: aprendizagem e desenvolvimento. A primeira, produto da experiência e de caráter particular, é adquirida de maneira sistematizada ou não. A aprendizagem, para Piaget (1974), acontece pela assimilação – incorporação de elementos externos a uma estrutura que o sujeito já possui, ampliando seus esquemas – e pela acomodação – determinada pela ação do sujeito sobre o objeto para tentar assimilá-lo a partir da criação de um novo esquema, no qual se possa inserir o novo estímulo ou modificar algo já existente.

Ações físicas e mentais acerca de um objeto geram um desequilíbrio, resultando em assimilação direta ou acomodação e posterior assimilação dessas ações, construindo, assim, o conhecimento ou esquemas. Quando, conseqüentemente, a criança não assimila o estímulo recebido, ela faz uma acomodação seguida de uma assimilação, alcançando, então, o equilíbrio. Enquanto isso, o desenvolvimento consiste na aprendizagem propriamente dita, impactando na formação do conhecimento e, conforme Piaget (1974), passa por quatro estádios.

No estágio sensório-motor (zero-2 anos) a criança tem um conhecimento privado oriundo de padrões inatos, que vão alterando seu comportamento mediante reflexo do meio no qual vive. A inteligência fundamentalmente prática, anterior ao pensamento e à linguagem, se verifica por intermédio das percepções e das ações feitas com o próprio corpo, sem representação mental destas ações. As respostas do bebê são automáticas, o que vai se tornando menos repetitivo, surgindo o comportamento experimental dado de forma intencional.

O estágio pré-operatório (2-7 anos) é marcado pela inteligência simbólica (dos 2 aos 4 anos), quando o pensamento é ainda centralizado na imaginação e na fantasia, considerando que as imagens formadas mentalmente carecem de um conceito, e pelo período intuitivo (dos 4 aos 7 anos), dominado pela percepção e não pela imaginação.

Nesta etapa surge a função semiótica aliada à linguagem, com expressão por meio do desenho e da imitação. Quando não se verifica o objeto concreto formam-se imagens mentais, substituindo este objeto ou acontecimento por uma representação, personificando-o, com espaço à fantasia e ao faz de conta. A ação sensorial não é ultrapassada e sim refinada, levando a criança a não ser dependente exclusiva de seus movimentos, mas significando o que está ausente a partir de percepções intuitivas.

Na sequência, no período operatório concreto (7-12 anos), o pensamento lógico-concreto ainda é dependente da manipulação concreta de objetos, tendo noções de tempo, espaço, ordem, quantidades e casualidade. O universo de suas relações passa a ser organizado de maneira mais lógica e operatória, com o estabelecimento de regras a partir de uma linguagem socializada e mais elaborada. Para Piaget (1974), é neste período que o pensamento de fato se organiza. A criança é capaz de realizar operações, passando a distinguir o real do ilusório, mas ainda precisa estar em contato com a realidade pela caracterização do seu pensamento de natureza dedutiva.

Finalmente, o estágio operatório lógico formal (12-16 anos), que é marcado pela formação de estruturas próprias do raciocínio a partir de uma lógica dedutiva, com organização de hipóteses e o princípio da dialética para o confronto de ideias e posicionamentos. É nesta fase que a criança realiza raciocínios abstratos, não sendo necessário se apoiar na realidade. Ela abandona o concreto para recorrer às representações abstratas, o que lhe permite definir conceitos e valores, sendo capaz de aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Wallon (1989) caracteriza a criança como um ser sociocognitivo, que vai se constituindo emocionalmente a partir das trocas que estabelece com os demais. Galvão (2000) arremata que o sistema primitivo de comunicação da criança antecede a fala e se manifesta pela emoção e interpretação que imprime ao meio. Essa expressão ocorre pelo ato de imitar, processo pelo qual a criança constrói sua subjetividade e partir daquilo que lhe é concreto.

Na teoria de desenvolvimento de Wallon, o período dos 3 aos 6 anos de idade – faixa etária que engloba os sujeitos participantes desta pesquisa – é denominado estágio personalístico. Aqui aparece a imitação como construção de significado à ação da criança e, como consequência, como o próprio nome prevê, o objetivo principal é formar a personalidade. Trata-se de um período no qual a linguagem antepõe-se à realidade: a linguagem já existe e é detectada antes mesmo de a ideia proferir a palavra.

Logo, percebe-se que a imitação – com predominância do campo motor – e a representação – com predominância do campo simbólico – antecedem as competências discursivas e mapeiam a relação da criança com o real.

Wallon (1981) eleva a socialização como imprescindível à formação do sujeito, e ela, unida à linguagem e à cultura, promove condições para aprimorar e transformar o pensamento. Quanto ao pensamento na criança, o autor assinala a ausência da tomada de posição e de um pensamento reflexivo. Desta forma, a criança não assume ou sustenta seu ponto de vista refletindo acerca daquilo que pensa, configurando a fluidez do pensamento na infância, o qual monopoliza uma nova ideia, refutando absolutamente a ideia anterior.

O filósofo francês concebe o desenvolvimento da criança como um processo descontínuo e essencialmente fundamentado no social. De acordo com Galvão (2000):

[...] o ritmo descontínuo que Wallon assinala ao processo de desenvolvimento infantil assemelha-se ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre pólos opostos, imprime características próprias a cada etapa do desenvolvimento (p. 47).

Sendo assim, a criança é vista como a união entre conhecimento e emoção, ou seja, cognitivo e afetivo. A criança vai crescendo e suas transformações são de natureza biológica e social, evoluindo de forma gradual – o que Wallon (1981) denomina revoluções de idade. Isso implica em o indivíduo iniciar a vida firmando relações afetivas com o meio, predominando as emoções.

O teórico atesta que o desenvolvimento não parte do cognitivo. A atividade na criança parte da sensibilidade interna, dominante no primeiro ano de vida. Estas emoções e sentimentos internos, em comunhão com a sensibilidade que aflora do mundo externo, propicia o desenvolvimento do cognitivo. Não se verifica linearidade neste processo: o afetivo não perde espaço ao cognitivo, mas se estabelece um conflito entre eles, que entram em oposição.

As experiências vivenciadas na infância arquitetam o adulto em formação, passando pela linguagem, a qual é inerente ao sujeito e substancial ao desenvolvimento infantil: há representação do objeto percebido por meio do simbolismo que a criança aplica no ausente.

Sem ela, não há nenhuma possibilidade de representar a ordem mais insignificante, de efetuar uma sequência. Dela depende também o poder de ordenar as sucessivas partes do discurso. [...] Ela não é, verdade se diga, a causa do pensamento, mas é o instrumento e o suporte indispensáveis aos seus progressos (WALLON, 1989, p. 186).

Notando-se os ideais de interação aliada à afetividade, Wallon desperta a importância do pensamento e da linguagem na fase da infância, destacando o social. Lev Semenovitch Vygotsky endossa, em suas teorias, as interações sociais e as condições de vida como fontes para o desenvolvimento intelectual das crianças.

O judeu Lev Vygotsky, nascido na Bielo-Rússia, é o precursor da escola soviética de psicologia, corrente de ordem socioconstrutivista. Em seu entender, o pensamento na criança se constrói num ambiente histórico e social de forma gradativa. Em sua obra célebre, *Pensamento e linguagem* (1987), institui que a criança nasce em determinada família, estando inserida num meio social específico e utilizando a linguagem para interagir em situações imediatas com o adulto.

O filósofo adianta que o indivíduo cria possibilidades a partir do meio, e é visto como alguém que age sobre o mundo por intermédio de um comportamento consciente – pensamento, memória e atenção: elementos que diferenciam o homem dos outros animais mediante as relações sociais que firma. Este indivíduo interativo manifesta o conhecimento que constrói sobre os objetos a partir da intersubjetividade que cria nas relações de caráter social, cultural e histórico.

Sintetizando Vygotsky (1987), o pensamento se organiza na interação com outros sujeitos, permeando a linguagem e sendo diretamente afetado pelo ambiente externo. Membro de uma relação mediada, a criança internaliza o que os adultos fazem ou dizem, e isso provoca transformações no seu comportamento e atitudes.

Logo, o desenvolvimento do sujeito consiste em se apropriar do conhecimento ofertado no seu meio social de origem. Isso inclui o conhecimento construído nas trocas e na interação com os demais membros deste grupo. Nesta organização, há sujeitos mais experientes, e o contato da criança com estes pares de maior experiência é o que Vygotsky nomeia Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), correspondendo à lacuna entre o desenvolvimento real (autonomia na solução de problemas) e o desenvolvimento potencial (solução de problemas mediado por alguém de maior experiência).

Assim, Vygotsky (1987) indica a interação para a construção do conhecimento: as trocas com os demais e com o meio exercem influência direta na constituição do ser, do pensamento e da linguagem, e a infância torna-se, então, um espaço fundamental para o estabelecimento destas relações.

### 3.4 A criança e a infância

Quando se fala em infância, não se pode fazer menção a esta fase de desenvolvimento humano de forma abstrata, mas sim como um somatório de elementos que influenciam este estágio, como a família, a escola e outras relações que se estabelecem. A infância de hoje é mais valorizada, inclusive com políticas públicas que asseguram os direitos da criança na sociedade. Acerca do tema, Ariès (1978) expõe a disparidade com que a criança era concebida na Idade Média em relação aos tempos Modernos:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otomana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão (ARIÈS, 1978, p. 39).

Ariès (1978) traça a ideia de que o real significado da infância é percebido nas classes mais favorecidas da sociedade, enquanto as camadas inferiores desconhecem o que é, de fato, ser criança. O autor destaca o espaço da infância no século XII, o papel social da criança e sua identidade na família em que estava inserida, afirmando que esta era um ser frágil e desprovido de valor. Desde os tempos mais primitivos, mulheres e crianças eram inferiorizadas em comparação aos homens, e o período da infância era reduzido, como se sequer existisse, e era visto como improdutivo.

De acordo com Ariès (1978), “A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (p. 3). A criança era instrumento de manipulação ideológica dos adultos. Seu tratamento e educação não eram diferenciados pela faixa etária, e, assim que desenvolvessem maturação física, eram imediatamente inseridas no universo adulto.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 1978, p. 3).

As transformações provocadas pela Modernidade trouxeram o ideal de valorização da infância, com um cuidado às questões pedagógicas e morais, levando-se em conta as possibilidades que a idade permite a estes indivíduos. Até o final do século XVIII as escolas não agrupavam as crianças de acordo com a idade, mas pela essência mais tecnicista do que pedagógica. Ariès (1978), de maneira assertiva, afirma que esta preocupação com a criança não se verifica de forma geral na sociedade, sendo um diferencial das classes mais altas.

Na transição do século XVI para o XVII, os costumes começaram a mudar e, então, nota-se a preocupação com a educação, segregando crianças de classes sociais distintas, tendo estas desigualdades acentuadas com o capitalismo. É neste período que a literatura vai se voltando aos padrões da infância, pois as produções eram acessadas igualmente por crianças e adultos. Nas palavras de Ariès (1978):

[...] a partir do fim do século XVII uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio (p. 5).

As concepções acerca da infância foram se transformando bem como a valorização da criança, que passou a ter direitos assegurados por lei e uma preocupação com seu potencial de desenvolvimento. Etimologicamente, de acordo com o Dicionário Etimológico On-line, a palavra *infância*<sup>3</sup> se origina do latim *infantia*, em que *fari significa* falar, *fan* seria o falante e *in* o prefixo negativo. Deste modo, *infans* refere-se ao sujeito que ainda não é capaz de falar.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>4</sup> atesta que, pelo “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade,” e conforme o artigo 53, esta criança tem direito à educação “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.”

---

<sup>3</sup> Dicionário etimológico on-line. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/infancia/>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

<sup>4</sup> Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <<http://www.febem.sp.gov.br/files/pdf/eca.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

Para que se entenda a essência da infância e o papel que a educação desempenha na formação da criança, faz-se necessário considerar como se organiza o pensamento nesta faixa etária.

Jean-Jacques Rousseau (1968), em sua obra clássica *Emílio, ou Da Educação*, aborda a natureza da criança que, anteriormente, era dominada pela razão. O romance, de essência pedagógica, retrata a educação de Emílio, uma criança imaginária, e descreve-o ao longo de suas fases de desenvolvimento, repensando e avaliando as atitudes necessárias para formar um homem livre.

Rousseau (1968) parte do pressuposto de que o homem nasce naturalmente bom e a sociedade é quem o corrompe, tornando-o mau – a teoria do Bom Selvagem –, e tem-se por meta transformar a criança em um adulto bom. No contexto histórico do autor, a criança era um adulto miniatura, e era tratada da mesma forma, inclusive com os mesmos tipos de punição. O filósofo defende, no entanto, que a criança deveria ser compreendida em sua complexidade, levando-se em consideração suas características naturais.

O autor (1968) confere à educação o papel de distinguir a criança do adulto, valorizando-a e tratando-a de acordo com as necessidades da sua faixa etária. Na história, Rousseau faz fortes críticas à educação de cunho tradicional da época, pois era técnica e nela imperava a razão. Parte do filósofo francês esta preocupação com a criança, lançando as bases para uma pedagogia voltada à infância e sendo, portanto, considerado o “pai da educação”.

Com esta preocupação e cuidado voltados para a infância, novas concepções sobre a criança foram sendo segmentadas, ganhando espaço nos círculos acadêmicos e na produção científica. Hoje, as crianças têm seus direitos assegurados por lei, que incluem o brincar como elemento essencial à constituição integral do ser humano. A educação, portanto, já não é mais vista dissociada do lúdico, e este é considerado elemento fundamental nos processos de ensinar e aprender.

Com foco no perfil da criança em faixa etária de seis e sete anos – idade média dos sujeitos desta investigação – pode-se ressaltar que nessa transição notam-se saltos significativos e marcantes. Segundo Bee (2003), uma criança de seis anos já se percebe mais responsável, entendendo ideias mais complexas. Ainda conforme a autora, esta faixa etária, que compreende a terceira infância, traz mudanças notáveis, indo ao encontro dos ideais propostos por Piaget,

De modo mais geral, a criança parece prestar menos atenção às propriedades superficiais dos objetos e mais atenção a continuidades e a padrões subjacentes, ser menos capturada pelas aparências e centrar-se na realidade subjacente (BEE, 2003, p. 511).

A criança passa a seguir regras, a desenvolver estratégias, as quais Piaget nomeia operações concretas, e a interagir no mundo. A lógica aparece e passa a ser aplicada em operações de adição e subtração, alcançando a habilidade da lógica indutiva – partindo de sua experiência (princípio específico) para a teoria (princípio geral). Somado a isso, desenvolve a capacidade de reversibilidade, que consiste no “[...] entendimento de que tanto as ações físicas como as operações mentais podem ser revertidas” (BEE, 2003, p. 209). A criança de seis anos, no entanto, ainda não tem a habilidade de aplicação da lógica dedutiva, partindo de um resultado para tecer a teoria. Bee (2003) realça a dificuldade que a criança tem de imaginar algo não experimentado, garantindo melhores resultados quando manipula concretamente o pensamento. Deste modo, verifica-se a necessidade de a escola promover atividades para a criança se envolver na aprendizagem, construindo seu processo de aprender e não sendo sujeito passivo neste percurso.

Piaget (1970) complementa que este período, o chamado pré-operatório que envolve a criança dos dois aos sete anos de idade, é marcado pela representação simbólica. A capacidade de representar favorece a função simbólica, e se dá eminentemente pela imitação, reproduzindo um modelo. A criança passa a visualizar o que antes era apenas concreto mentalmente, formando um sistema de imagens a partir de um pensamento de caráter intuitivo, que vai aproximando a criança da generalidade.

Segundo Papalia e Olds (2000), a criança, na terceira infância, mostra-se mais capaz de compreender e interpretar as produções orais e escritas dos seus pares. Ela usa uma gramática mais elaborada, com vocabulário ampliado e domina questões sofisticadas de linguagem. As autoras evidenciam o comportamento lógico-concreto da criança, que passa a se orientar, de forma ainda elementar, no tempo e no espaço.

Trata-se de um indivíduo que começa a agir mais logicamente, ainda com capacidade limitada de concentração, que vai conseguindo estabelecer relações parte-todo, associando e identificando componentes deste todo, propiciando a ênfase nas competências visuoespaciais.

Finalmente, afirma-se que a criança de seis anos começa a pensar mais logicamente; no entanto, ainda se apoia no concreto para a construção do pensamento. A interação com os pares propicia crescimento cognitivo a partir do estreitamento destas relações. O lúdico encontra espaço para abrir portas à imaginação, oportunizando a vivência da fantasia no mundo do faz de conta. O brincar propicia à criança desempenhar diferentes papéis, assumindo identidades distintas e facilitando, assim, a construção da sua própria identidade.

### **3.5 Brincando se aprende: o lúdico como fator de desenvolvimento humano**

Ao se conceber a educação como um processo dinâmico de contínuas transformações, verifica-se o papel do professor em avaliar o aprendiz em sua totalidade, relacionando a educação lúdica enquanto potencialidade humana. Para tal, lança-se o desafio de não se restringir ao senso comum as diversas concepções que o lúdico assume, adotando-se uma nova postura, um novo olhar, fazendo emergir, assim, uma nova concepção.

O mundo da infância está presente no interior de cada um. As memórias infantis deixam traços para o resto de nossas vidas. Os brinquedos, as brincadeiras e os jogos fazem parte destas experiências, e certamente são recordados com prazer. Nós, adultos, já fomos encantados com o brincar da infância, e, ao lembrarmos esses momentos, estamos, de certa forma, revivendo-os.

A ludicidade ganha destaque nas pesquisas não apenas na área da educação, mas em áreas diversas, por sua contribuição para a constituição integral do ser humano. De acordo com o Dicionário Etimológico,<sup>5</sup> a palavra *lúdico* tem sua origem do latim *ludus*, significando *exercício, drama, teatro, circo*. Não se trata, portanto, de um mero recurso pedagógico, mas de uma ciência que permeia nossa atividade cerebral.

Santos (2001) relaciona a ludicidade e as descobertas da dinâmica cerebral, desvendando o porquê da concepção pejorativa do brincar, “não tendo *status* na sociedade, e, portanto, sendo permitido em certos momentos e lugares, não merecendo a atenção do pensamento lógico racional” (p. 12).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/ludico/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

A autora apoia-se na estruturação do mapeamento cerebral, localizando o brincar no hemisfério direito, quadrante superior do cérebro. Ela aponta o resultado de pesquisas que indicam que, de forma mais abrangente, a maior parte da atividade cerebral é ocupada pela racionalidade. Assim, destaca-se que o ser humano tem, à disposição, inesgotáveis alternativas para a utilização cerebral, e, naturalmente, não se apropria da ludicidade como alternativa para o desenvolvimento.

Santos (2001) menciona os estudos de Herrmann, configurando as potencialidades desenvolvidas em cada hemisfério do cérebro. Quando há potencialização do hemisfério esquerdo, a pessoa tende a ser mais tecnicista, com maiores habilidades para administrar e gerenciar, tendo facilidade para se organizar, características que indicam um predomínio da razão. Em contrapartida, quando o hemisfério direito é o lado potencializado, o homem inova e apresenta facilidade em expressar-se, traços que marcam o predomínio da emoção e contribuem para a ludicidade.

Levando em consideração que ambos os hemisférios trabalham em sincronia, não se pode identificar um lado bom ou ruim, uma vez que se busca equilibrar a razão e a emoção. Segundo Santos (2001), no entanto, usa-se muito pouco o hemisfério direito, o lado responsável pela emoção, prazer, vivências e inovação, entre outros fatores que colaboram para a fluidez da ludicidade.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o estímulo ao lúdico está no hemisfério direito e se faz naturalmente presente àqueles que potencializam este lado do cérebro, valorizando os processos criativos, o trabalho cooperativo e o estabelecimento de relações. Os avanços nos estudos acerca da configuração cerebral contribuem significativamente para a ludicidade enquanto ciência, instigando a busca por novas abordagens, encaminhando, assim, a ludicidade a ganhar prestígio, rompendo paradigmas quanto a sua relevância no processo de ensinar e aprender.

O lúdico estabelece-se, então, como um mecanismo pertinente a todas as áreas, colaborando positivamente em diferentes contextos da sociedade. Sua inserção deixa de estar restrita ao contexto educacional, especialmente situado no período da infância, e passa a compreender todas as fases da vida. Mesmo se fazendo presente em variados contextos e setores, porém, é na educação que a ludicidade se assenta de maneira mais assertiva. Santos (2001) lembra que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), houve reformulação na educação, propondo um repensar

pedagógico que destacou o uso da ludicidade como estratégia para a construção do conhecimento.

Apesar disso, o lúdico ainda não é vivido no contexto escolar da forma exposta pela lei e pela teoria. Santos (2001) critica que os docentes, mesmo aceitando o benefício da ludicidade, não adotaram uma postura lúdico-pedagógica em suas práticas, e pensam que dominam esta ciência nova, que é o lúdico, por terem a vivência de brincar. Em contrapartida, ao colocarem-na em prática, confrontam-se com grandes dúvidas, pois possuem conhecimento sobre sua área profissional, no entanto este não abrange a ludicidade enquanto fator de desenvolvimento humano.

Afirmar que o lúdico e a ludicidade não se reduzem à brincadeira ou ao jogo, ou simplesmente a divertir, é uma tarefa que requer ousadia, permitindo questionamentos que conduzam a uma perspectiva de que o lúdico é uma ferramenta de quebra de paradigmas. Luckesi (2004a) retrata o lúdico como um estado interno do sujeito, que não acontece no universo exterior do indivíduo, mas no mundo interior de cada um que se relaciona com o todo externo. As atitudes e os comportamentos, sejam eles de motivação intrínseca ou extrínseca, estimulam a ludicidade, o estado de ser lúdico.

Santos (2001) retrata o lúdico como uma forma de reconfigurar a dimensão humana, acrescentando valores e crenças que se estabelecem na criatividade a partir das relações que se firmam, promovendo, então, a cooperação. Esta definição caminha ao encontro dos ideais expostos por Fortuna (2003), que apresentam o lúdico como uma atividade livre, imprevisível, podendo, em alguns momentos, ser sinônimo de brincar e jogar, mas que é difícil de ser definida propriamente, uma vez que varia conforme a proposta teórica que se segue. Assim, pensa-se no lúdico como uma atividade que envolve os princípios da diversão e do lazer, sem compromisso com qualquer tipo de obrigação ou julgamento, e que é instrumento formador no desenvolvimento humano.

Luckesi (2004a) amplia o conceito de ludicidade, elevando-o a um estado de consciência plena e experiência interna, justificando que:

[...] quando estamos falando de ludicidade, como estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisas semelhantes. Estamos sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna, a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensações de prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um [...] (LUCKESI, 2004a, p. 6).

Em síntese, a ludicidade firma seu espaço naquilo que se vivencia plenamente em cada momento, sendo um estado interno do sujeito, e que pode, ou não, expressar-se nas atividades lúdicas; isto porque as atividades ditas lúdicas, tais como jogos e brincadeiras, somente serão, de fato, baseadas na ludicidade se esta não for um complemento, mas o cerne da proposta de ensino. A ludicidade no cenário pedagógico exige uma relação com a criatividade, conferindo um grau de flexibilidade à atividade, sem ser imposta e permitindo que novas possibilidades emergjam.

Na concepção de Brougère (2001), o brincar caracteriza-se como uma oportunidade para a criança criar seus códigos culturais, ressaltando seu papel nos processos de socialização. Nesta perspectiva, o brincar é como um passaporte ao mundo da imaginação, que convida à fantasia e à construção do seu próprio espaço, podendo, também, revelar seus conflitos internos, medos e angústias.

Tomando-se por base a ideia de que este sujeito que brinca e joga é o mesmo ser que age, pensa e se desenvolve, esta criança amadurece, entrando no mundo adulto por meio das atividades lúdicas, manifestadas igualmente pelo brincar. Ressalta-se que o lúdico não é um fenômeno exclusivo da fase da infância, pois acompanha o indivíduo em todas as etapas seguintes como estratégia de desenvolvimento humano, porém é na infância que se faz mais notável, preparando a criança para acessar a fase adulta potencializando a ludicidade que, muitas vezes, ficará adormecida.

Segundo Maluf (2004), o brincar faz parte do cotidiano, sendo um processo natural que incita o prazer em qualquer idade ou classe social. Para a autora, a brincadeira é essencial para a “comunicação e expressão, associando pensamento e ação; uma atividade exploratória; um meio de aprender a viver e não um mero passatempo” (p. 17). A ludicidade, portanto, é um caminho que possibilita ao indivíduo apropriar-se do mundo em seus diversos âmbitos e deste participar enquanto sujeito histórico, social e cultural.

Partindo da conotação do senso comum, entretanto, nota-se que o brincar é considerado uma atividade exclusiva da criança no período da infância, e é substituído por tarefas referidas como sérias nas fases seguintes de desenvolvimento. Mesmo que o papel do brincar seja enaltecido no contexto escolar, ainda se evidencia que a dualidade entre brincar e atividades formais prevalece. Nota-se que o conceito de brincadeira transita entre a concepção de perda de tempo e um destaque para as atividades lúdicas.

Souza (2001) ressalta que esta crença se fundamenta na visão que o adulto e a sociedade, de forma geral, têm de que o jogo possui a finalidade exclusiva de divertir, não assumindo importância pedagógica. Nesta concepção, o brincar somente é caracterizado como sério se for um “jogo educativo, de reforço do processo ensino-aprendizagem” (SOUZA, 2001, p. 112). Caso não se verifique esta aplicabilidade, o brincar não é julgado como uma atividade séria. Nesse sentido, Kishimoto (1996) acrescenta:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 1996, p. 36).

Winnicott (1975), apoiando-se na psicanálise, configura o brincar como uma ação que garante sanidade mental e afirma: “[...] a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais” (p. 63). O autor ainda complementa:

O brincar é inerentemente excitante e precário. Essa característica não provém do despertar instintual, mas da precariedade própria ao interjogo na mente da criança do que é subjetivo (quase-alucinação) e do que é objetivamente percebido (realidade concreta ou realidade compartilhada) (WINNICOTT, 1975, p. 77).

Assim, percebe-se que o brincar favorece a contraposição do real e do imaginário, evidenciado as relações subjetivas e concretas, compreendendo o papel do indivíduo enquanto sujeito único e enquanto membro de um grupo. Configura-se, então, como uma ferramenta essencial à educação do indivíduo, justificando sua essência no processo educativo e sendo incorporado como um direito à criança, visto como uma necessidade no seu crescimento.

Vygotsky (1989) destaca que se torna necessário compreender o papel do brinquedo não apenas enquanto atividade lúdica, mas como o papel capital da brincadeira, envolvendo as regras de jogo. Essa brincadeira organiza-se a partir dos objetos acessíveis à criança, e também a regula de acordo com aquilo que vive e percebe do mundo dos adultos. Winnicott (1975) acrescenta que é no brincar que há a constituição do sujeito, seja este criança ou adulto, na formação de sua personalidade integral, levando-o a descobrir o seu eu, chamado pelo autor de *self*, e ser um espaço para a comunicação.

A partir da verificação do lúdico como dimensão humana na formação do sujeito, procura-se compreender a função da brincadeira no processo de ensino e aprendizagem,

bem como sua ocorrência no cotidiano escolar. O brincar integra o sistema social e oportuniza o poder de criação a partir do desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

A cultura lúdica, expressa pela linguagem, carrega seus traços e particularidades unindo-os a seus valores, configurando, deste modo, o brincar como fato social. Na brincadeira, o sujeito importa vivências cotidianas, expressando suas relações com a cultura que o envolve.

Para tal, o brincar assume um papel formador na constituição do ser, independentemente da faixa etária, seja na infância ou na vida adulta. Pensando sob esta perspectiva, trata-se de algo indissociável na educação. Concebendo-o no cenário pedagógico, neste espaço para a brincadeira no qual se verifica o subjetivo e o concreto, o imaginário e o real, o individual e o coletivo, o professor torna-se responsável por promover situações em que o jogar e o brincar se façam presentes.

Brougère (2001) define o brincar como componente de um processo cultural, produto de um ser brincante que faz parte de um determinado contexto social e cultural específico, transmitindo suas vivências e conhecimento de mundo à brincadeira. Fala-se de uma aprendizagem social, de significados múltiplos, produto das relações que se estabelecem. A criança, ao brincar, acredita que o objeto é ilusório, mas o reproduz no mundo dos adultos como se este fosse real. Vygotsky (1967) acrescenta que, além da situação imaginária que o brincar incita, há ainda a internalização de regras. Segundo o autor, estas regras não são explícitas, mas vão sendo delineadas no decorrer da brincadeira. Denzin (1975) complementa que, além da noção de seguir regras, a brincadeira convida a criança a se colocar no lugar do outro, o que orienta o comportamento simbólico.

Desta forma, nota-se que a ação lúdica é simultaneamente real e imaginária na criança. No adulto, o brincar também tem influência, mas seu espaço e sua ocorrência se dão de forma diferenciada, sendo mais reprimido, uma vez que o adulto tem internalizado juízos de valor. É imprescindível, portanto, um comportamento por parte dos pais e educadores que atribua sentido ao brincar, despertando a criatividade e a curiosidade na criança, encaminhando-a às suas próprias construções.

### **3.6 Era uma vez: a contação de histórias no cenário escolar**

Ao se remeter aos tempos antigos, revisitando o passado, verifica-se que, desde as sociedades mais primitivas, as histórias encontram seu espaço para narrar conquistas e

marcos importantes a fim de se preservar tradições, consolidando os movimentos culturais de que se tem registro. Trata-se de histórias contadas por intermédio da fala, uma vez que já precediam a escrita, e o conto destas se dava em qualquer contexto. A sociedade foi se transformando, o homem foi evoluindo, mas as histórias se perpetuam ao longo do tempo, tornando-se inconcebível ao nosso entendimento um universo sem histórias.

O ser humano, em sua essência mais primitiva, já fazia surgir a necessidade de se comunicar. Ele passou a criar estratégias para tal e, mediante representações de desenhos e pinturas nas cavernas, expressava seus sentimentos e desejos. A partir da linguagem, o conhecimento construído com as vivências começou a ser transmitido pela oralidade, havendo interação entre os sujeitos, que passaram a expressar seus pensamentos. Surgem, então, os mitos, lendas e contos populares que se fazem presentes no passar de gerações, sendo repassados aos descendentes pela contação de histórias.

Campbell (1990) ressalta que as primeiras histórias orais narravam a origem do homem, refletindo acerca do mistério da vida e conectando ciência, religião e arte, aproximando o inexplicável da realidade. Ainda, segundo o autor, as histórias também contavam as caças de animais como busca por alimento. Nesse contexto, Hampaté-Bâ (1982) complementa que “[...] os primeiros arquivos ou bibliotecas foram os cérebros dos homens” (p. 182).

Com a invenção da escrita, as histórias orais passaram a ser registradas em argila e pedras, sendo substituídas, na sequência, por manuscritos. Busatto (2006) salienta, contudo, que a escrita não se sobrepõe à oralidade:

Hoje sabemos que a palavra escrita não é uma ameaça para a memória, mas colabora com ela, registrando e tornando perene o que era efêmero. A memória e escrita, juntas, oferecem aos homens obras-primas da literatura mundial. Favorecem as gerações posteriores, permitindo-lhes conhecer o mundo através de registros escritos (p. 88).

Benjamin (1994) acrescenta que viajantes e marinheiros disseminaram os contos, resgatando histórias dos povos e levando-as aos quatro cantos do mundo. Philip (1998) assevera que, a fim de não se perder as narrativas orais, escritores como os alemães Jacob e Wilhelm Grimm e o francês Charles Perrault, estabeleceram as bases para um novo gênero literário – o conto de fadas –, permitindo que as fábulas, lendas, contos e mitos se perpetuassem, num intuito de “preservar para a posteridade a riqueza do folclore mundial” (PHILIP, 1998, p. 15).

Em âmbito nacional, Cascudo (1984) elenca os povos indígenas, os africanos e os portugueses como fortes colaboradores para a preservação das histórias, repassando este legado cultural aos seus descendentes. A literatura brasileira é caracterizada por uma pluralização de culturas que foram compondo a identidade nacional e agregando tradições e crenças de inúmeras raças.

Ainda de acordo com Cascudo (1984), os índios trouxeram as histórias da terra e da colheita, unindo-as às histórias dos colonizadores portugueses sobre fantasmas, bruxas, cavaleiros e assombrações. Quanto aos povos africanos, Souza (1996) destaca que “[...] trouxeram tradições orientais e européias já incorporadas em sua literatura quase totalmente oral” (p. 56), sendo, essencialmente, histórias que despertavam a fantasia e o imaginário acerca de animais falantes, personificando-os. Eram histórias contadas por “[...] velhas negras que iam de engenho a engenho, para transmitir histórias a outras pretas, amas de meninos brancos” (p. 56).

Souza (1996) chama atenção a Monteiro Lobato, escritor brasileiro, que lança suas bases ao trabalho com o público infantil, tecendo toda a linguagem voltada à criança. Lobato é considerado o precursor das histórias infantis, publicando, em 1921, a história *Narizinho Arrebitado*. O escritor criou um universo para a criança fundamentado no folclore nacional, refletindo a identidade de cidadão brasileiro nas personagens por meio da linguagem, de comportamentos e da relação com a natureza.

Deste modo, a criança foi ganhando espaço na literatura com histórias adequadas a sua fase de desenvolvimento, contribuindo, assim, para sua formação integral. Gregorin Filho (2009) contrasta a abordagem da literatura em épocas passadas com a realidade atual, classificando a infância dos tempos anteriores como uma fase que deveria ser de rápida passagem, pois o indivíduo era considerado improdutivo e sem capacidade de gerar lucros.

Por esta razão, a literatura produzida para os adultos era a mesma a que o público infantil tinha acesso, não havendo qualquer preocupação com a maturidade ou faixa etária destas crianças.

Com o surgir da pedagogia, as histórias destinadas às crianças ganharam um olhar mais atento, levando-se em conta a identidade destas enquanto ser social, cultural e histórico. Em decorrência disso, a literatura passa a permear a ética, propiciando a inserção de valores éticos e morais. Tendo a sociedade atual como palco, esse cuidado ganha outras dimensões. Gregorin Filho (2009) sustenta que:

Hoje, há uma produção literária/artística para as crianças que não nasce apenas da necessidade de se transformar em mero recurso pedagógico, mas cujas principais funções são o lúdico, o catártico e o libertador, além do cognitivo e do pragmático, já que visa preparar o indivíduo para a vida num mundo repleto de diversidades (p. 30).

Considerar a criança como um indivíduo membro de determinado grupo, que carrega consigo seus traços culturais, de valores e crenças, faz repensar as possibilidades a serem exploradas em sala de aula, fazendo-se valer da contação de histórias para o trabalho com valores, sob um propósito de formação humanizadora do sujeito.

Assim, diante das considerações apontadas anteriormente acerca do lúdico na educação, julga-se relevante traçar o papel da contação de histórias no âmbito escolar, posto que a hora do conto evidencia o encontro entre os processos de socialização e o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Tomando como cenário o ambiente escolar, o espaço para a contação de histórias se constitui como um recurso lúdico e tem o poder de ensinar a perceber com mais profundidade, bem como pensar e refletir acerca do novo que se conhece. Dailey (1994) aponta a contação de histórias como a oportunidade de se incorporar valores, habilidades e informações à aprendizagem, pois escutar uma história é uma atividade na qual o ouvinte aprende algo novo, uma vez que se espera que algo seja aprendido.

A autora ainda afirma que a inserção da prática de contar histórias tem despertado grande interesse para o fazer docente, sendo uma alternativa para suscitar a atração pela literatura, favorecendo, inclusive, a comunicação, a partir do desenvolvimento do potencial da mente humana e da criatividade.

Contar histórias promove o pensamento criativo, convidando o aluno a ir além da simples observação, emitindo julgamentos e inovando. Collins e Cooper (2005) afirmam que as histórias facilitam a aprendizagem cognitiva, permitindo aos alunos expressarem suas ideias e convicções e adaptarem o discurso ao contexto e ao público de forma coerente, desenvolvendo habilidades para compreensão e interpretação, julgando criticamente o texto a que são expostos, seja ele oral ou escrito.

A contação de histórias traz, assim, novas possibilidades para o professor, podendo ser usada efetivamente em sala de aula, independentemente do estilo do docente. Pensando-se no conto para crianças, tem-se a condição de que estas não dispõem de vocabulário tão rico e vasto, tendo poucas representações de experiências, o que leva erroneamente a crer que a criança sabe “menos”.

Segundo Hamilton e Weiss (2005), considerando que as histórias se constituem por um enredo que apresenta um início, um meio e um final, elas passam a estar entre as melhores experiências de linguagem, sendo “andaimes” para outras experiências na vida. Desta forma, a criança se engaja ao assunto com maior profundidade e envolvimento, atribuindo significados e colaborando para um enriquecimento da língua de forma geral.

As histórias, compostas por palavras, instigam ao discernimento dos sentidos denotativo e conotativo do texto, requerendo ao aluno identificar se as estruturas têm sentido literal ou se vão além do que está representado, chegando a um sentido carregado de expressões próprias. Além disso, aproximando a contação de histórias para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, percebe-se o desenvolvimento das quatro habilidades: ler, ouvir, escrever e falar.

Para se ressaltar a importância da contação de histórias para o aprimoramento da leitura, deve-se mencionar a lacuna que se observa entre o discurso escrito e o oral. Esta pode ser atenuada quando a criança consegue conectar esses dois polos, vendo as histórias como uma ponte nesse cenário. De acordo com Collins e Cooper (2005), as crianças reconhecem e respondem à rica exposição à linguagem oferecida pelas histórias, desenvolvendo a habilidade de recontar uma história, de sintetizar o que ouvem destacando o que é, de fato, relevante, de reconhecer palavras e, portanto, de ampliar seu vocabulário. Este processo, que propicia criar e imaginar, convida a criança a contrastar o mundo real com o mundo imaginário, despertando a ludicidade para a vivência do fantástico.

Partindo-se para a habilidade de escrever, é relevante mencionar que a atividade de escrita muitas vezes se restringe a um mero exercício para se verificar se os alunos são capazes de utilizar, com propriedade, gramática, pontuação e vocabulário, para serem, então, avaliados.

Sob esta perspectiva, Dailey (1994) menciona que a atividade de escrever pode configurar um simples exercício ao invés de um meio para explorar, pensar sobre ou criar experiências, deixando carecer esta conexão de vivacidade entre as palavras. A contação de histórias se configura como um recurso para preencher esta falta, oferecendo à atividade escrita um fim significativo, favorecendo a aprendizagem e contribuindo ao ensino da escrita por seu caráter de literatura falada.

Ao se pensar nas habilidades de falar e ouvir, nota-se o envolvimento de habilidades de linguagem, pensamento e percepção sensorial. Hamilton e Weiss (2005) caracterizam a contação de histórias como um elo que une estas habilidades, pois, enquanto uma história é contada, o público ouvinte é convidado a escutar ativamente, dispondo da imaginação, independentemente da faixa etária.

Grande parte dos exercícios em sala de aula para se verificar a capacidade de ouvir, compreender e interpretar, não requer alto nível de atividade mental. Ainda, segundo os autores, quando um discurso ou demonstração está acontecendo os alunos ouvem em torno de metade da fala, pois a informação está sendo comunicada em abstrações, o que não envolve o cérebro em sua totalidade. Ao utilizar histórias para instruir, os dois lados do cérebro participam deste processo, propiciando melhores resultados em âmbito de compreensão e posterior interpretação.

Levando-se em consideração, portanto, que o contador é quem faz o primeiro contato com a história, a escuta por meio dos ouvintes oportuniza desenvolver a linguagem escrita; isto porque se evidenciam estratégias de processamento da linguagem, com a ampliação de vocabulário e estruturação mais completa do discurso.

Com o confronto de ideias que a história sugere, a criança tem a oportunidade de conhecer o pensamento do outro, concluindo que este pode ser diferente do seu e, assim, afirmar seu ponto de vista, sustentando-o. Trata-se de um processo que convida à criticidade para que uma nova construção própria do aluno emergja.

Rocha (2010) destaca que o livro assume, então, o papel de instrumento lúdico, carregando consigo as histórias, que se constituem como fonte de conhecimento, formação e prazer. O enredo aproxima a criança das personagens, tornando-o significativo e vinculando-o às imagens, as quais, para a autora, “[...] irão conversar com os medos que a assustam ou preocupam sugerindo situações, acontecimentos, fatos que sejam significativos e atraentes para a criança. Por isto, os livros devem fazer parte do seu cotidiano familiar e escolar” (p. 24).

Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL),<sup>6</sup> no entanto, a leitura é um hábito de 56% dos brasileiros. A metodologia do estudo mostrava que, para ser considerado leitor, o entrevistado deveria ter lido pelo menos um livro nos últimos três

---

<sup>6</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL) e divulgada pela EBC Agência Brasil em 18 de maio de 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-05/leitura-e-habito-de-56-da-populacao-indica-pesquisa>>.

meses. Comparando o estudo aos dois anteriores realizados pela organização, o percentual de leitores oscilou pouco, sendo 55% em 2007 e 50% em 2011.

Complementando as estatísticas, um levantamento feito pelo IBGE<sup>7</sup> nos Estados do Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mais o Distrito Federal, refere que se dedica à leitura em média seis minutos diários, vencidos, em supremacia, pelas 2h35min que o brasileiro passa assistindo televisão.

Com estes números, nota-se que a leitura não é elemento fundamental no cotidiano do brasileiro, e carrega a conotação de que seu lugar é dentro do espaço escolar. O professor assume o papel de despertar o hábito da leitura nos seus alunos, e cabe a ele a tarefa de contar histórias.

Repensar questões que envolvem a educação não é uma simples missão, uma vez que deste ponto de chegada se ramificam muitas trilhas, algumas mais curtas e retas, outras, no entanto, mais sinuosas, que requerem maior aprofundamento e reflexão. Para tal, almeja-se fazer uma reflexão, recortando o assunto e sobre ele pesquisando, sem a intenção de esgotá-lo, com o objetivo de abrir possibilidades para investigações que colaborem com a produção de conhecimento científico.

Diante destas considerações, ganham espaço e relevância estudos que se empenhem em investigar a contação de histórias como recurso lúdico no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, justificando-se pelo papel que as histórias desempenham no imaginário infantil e no desenvolvimento cognitivo e humano da criança.

### **3.7 O que dizem as pesquisas**

Com o objetivo de se tomar conhecimento sobre as pesquisas envolvendo o lúdico em teses e dissertações, aqui de forma mais ampla, sem restringir ao contar histórias, consultou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia no mês de maio de 2016.

Com o descritor “lúdico”, foram apontados 590 resultados contendo a palavra no título ou nas palavras-chave do resumo das publicações. Não se delimitou um espaço de tempo para a seleção dos estudos encontrados.

---

<sup>7</sup> Pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicada em 9 de agosto de 2013. Disponível em: <<http://www.verdadegospel.com/brasileiro-le- apenas-6-minutos-por-dia-diz-pesquisa-do-ibge/>>.

Destes 590 resultados, 12 produções eram repetidas, ou seja, eram trabalhos publicados duas vezes na biblioteca, restando, assim, 578 publicações, das quais 452 eram dissertações e 126 teses. Pôde-se agrupá-las nas seguintes categorias: Ciências exatas/da natureza (81 produções), Linguagem (15 produções), Mercado de trabalho (cinco produções), Formação de professores (nove produções), Fases do desenvolvimento humano (24 produções), Brincar (34 produções), Leitura e Literatura (51 produções), Artes (37 produções), Níveis de Educação (84 produções), Jogo (33 produções), Saúde (116 produções), Ciências Humanas (64 produções) e Comunicação (25 produções).

A partir do resultado da busca, pode-se elencar que as cinco macrocategorias com maiores publicações contendo o descritor “lúdico” foram: Saúde (116 publicações englobando estudos sobre áreas médicas, corpo e esportes), Níveis de Educação (84 publicações, trazendo o lúdico nos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), Ciências exatas/da natureza (81 publicações, abordando majoritariamente o ensino da matemática), Ciências Humanas (64 publicações com enfoque em estudos de base etnográfica) e Leitura e Literatura (51 publicações, relacionando o lúdico com a prática de ler e contar histórias).

Na sequência, foram lidos todos os resumos e optou-se por ler na íntegra somente as teses e dissertações que apresentavam a temática voltada ao objetivo deste trabalho: o papel do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Assim, devido ao escopo deste estudo, foram escolhidas para serem lidas na íntegra 14 dissertações, posto que o tema das demais teses não apresentava relação com o objetivo aqui delineado.

Os estudos selecionados foram extraídos da categoria Linguagem e Níveis de Educação. Da primeira categoria selecionou-se duas produções sobre a temática Educação Bilíngue, três sobre a temática específica Língua Inglesa e três sobre a temática mais abrangente Língua Estrangeira; da categoria Níveis de Educação foram selecionadas seis produções sobre a temática Ensino Fundamental.

A partir da análise realizada nas produções destacadas, emergiram duas categorias: recursos lúdicos e práticas em sala de aula, com nove produções, e formação docente, com cinco produções acerca do tema, conforme apresentados a seguir.

### 3.7.1 Recursos lúdicos e práticas em sala de aula

A ludicidade tem enfoque nas pesquisas e está no brincar e no jogar. Nesta perspectiva, a pesquisa de Silva (2003) investigou o papel das técnicas envolvendo o lúdico no ensino de Língua Francesa a partir da observação das reações dos alunos mediante a abordagem lúdica realizada em uma turma de Língua Francesa. Desta forma, Silva (2003) buscou entender os motivos pelos quais o lúdico favorece o processo comunicativo por meio do jogo. O autor concebe o espaço da sala de aula como um local no qual o conhecimento é transformado em saber a partir das relações que ressaltam a confiança.

Mediante a aplicação de uma prática de ensino que tratou o jogo como recurso lúdico para a aprendizagem da Língua Francesa, Silva (2003) analisa as concepções que os professores entrevistados têm acerca do jogo como uma atividade secundária, caracterizada como um divertimento, não sendo, portanto, incorporadas nas práticas em sala de aula. Ele destaca, assim, a importância do jogo para viabilizar os processos comunicativos. O jogo é um instrumento pelo qual o aluno demonstra prazer. Com ele cria um ambiente propício à prática linguístico-comunicativa, essencial no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

Callegaro (2004) comunga desta mesma ideia de que a comunicação é viabilizada pelo uso da linguagem lúdica nos espaços de interação nas aulas de Língua Inglesa, destacando que esta pode ser uma ferramenta de subsídio para a aprendizagem do idioma-alvo em um ambiente formal de aprendizagem. Segundo a autora, o lúdico abandona o papel de uma ferramenta usada unicamente para “quebrar o gelo” em situações embaraçosas, passando a ser inserida em todos os espaços da aula e criando um ambiente favorável que ajuda no desenvolvimento do vocabulário e na comunicação em geral na Língua Inglesa.

Levando-se em conta o perfil da sociedade que vai se configurando, nota-se serem necessárias mudanças no campo da educação para se acompanhar esta transição, que concebe a escola como um espaço onde a aprendizagem também acontece e não mais como o único local onde o aprender ocorre. Isto nos leva à ideia de que a aquisição do conhecimento se dá a partir da interação, o que passa a exigir que se repense o ambiente da sala de aula, promovendo a aproximação das diferentes culturas.

Ao se pensar na diversidade, a aula de Língua Estrangeira torna-se um espaço no qual culturas distintas se misturam, oportunizando o contato com o diferente. A partir do crescente desenvolvimento tecnológico, as pessoas interagem mais e compartilham informações, o que requer conhecer não apenas a língua, mas também o contexto cultural do outro.

A pesquisa de Stefani (2010) analisa outro recurso didático: o cinema na promoção de oportunidades para a construção do conhecimento por meio da interação, contemplando as variedades linguísticas e culturais da língua-alvo. Esta ferramenta, conforme a autora ainda pouco acessada no ensino de Língua Estrangeira, constituiu-se um recurso de caráter lúdico, promovendo maior envolvimento dos alunos em atividades significativas. O uso do cinema em sala de aula vai ao encontro do propósito da interculturalidade, tornando possível explorar diferentes culturas, compreendendo a diversidade que emerge e convida o aprendiz a identificar seu perfil e papel na sociedade.

Caminhando nesta perspectiva do uso do lúdico enquanto recurso pedagógico na escola, Mariano (2009) pesquisa a frequência do brincar no cotidiano de crianças em âmbito da Educação Infantil, e como a brincadeira contribui para o processo de aprender.

A partir dos pressupostos de Vygotsky, a autora ressalta as raízes do sociointeracionismo e referencia que o comportamento lúdico é essencial ao desenvolvimento da criança, pois a atividade lúdica se expressa por intermédio da cultura e se concretiza na interação dos sujeitos. Estabelecem-se, assim, zonas de desenvolvimento próximo, uma vez que, durante a brincadeira, emergem ações diferenciadas dos comportamentos e atitudes comuns da criança.

O brincar adquire, portanto, um papel fundamental no âmbito escolar, não podendo se restringir a uma atividade secundária, posto que, segundo a autora, “a brincadeira realizada na pré-escola não tem sua importância apenas em função do tempo em que as crianças passam brincando e jogando, mas muito mais por sua possibilidade de promover o desenvolvimento” (MARIANO, 2009, p. 79). Verifica-se que o lúdico é limitado em tempo e espaço dentro da escola, categorizado como uma simples ferramenta, não sendo protagonista no processo educativo da realidade observada. O espaço destinado ao brincar é reduzido e caminha em paralelo ao aprender: na escola as crianças aprendem e, quando há tempo, uma vez que concluído o conteúdo-alvo, elas brincam. A ludicidade é componente fundamental a ser incorporado no planejamento das aulas e no currículo, no qual se detecta forte deficiência.

Ainda sobre o uso de recursos lúdicos em sala de aula, Blanco (2007) descreve o jogo como um caminho pelo qual a criança pode se posicionar criticamente quanto às convenções impostas pela sociedade, concordando ou discordando e criando relações de cooperação. Para tal, a autora aponta a importância do caráter mediador do professor, trabalhando as regras pertinentes ao jogo, o que leva a criança a desenvolver relações interpessoais, salientando o brincar como fundamental para seu desenvolvimento. Jogar é uma oportunidade de aprimoramento cognitivo do aluno, considerando que o brincar é uma das linguagens que a criança utiliza. Ao brincar, há a expansão do ato de imaginar, de criar, bem como o desvelar das emoções e a necessidade de explorar o que não se conhece.

Sobre o espaço para brincar, Blanco (2007) conclui que a brincadeira tem sido mais restrita, pois o lúdico ainda é visto como secundário no processo de ensinar e de aprender, verificando-se, assim, que não assume o seu papel de construtor do conhecimento. Isto se justifica pela errônea concepção que a sociedade institucionalizou, na qual o brincar é sinônimo de passatempo, e atividades que focam o processo da escrita se sobressaem às ações lúdicas.

As contribuições que estas atividades lúdicas, como a improvisação teatral, trazem para o aprendizado de Língua Estrangeira, foram analisadas por Valentim (2008). A autora estreita a conexão entre o teatro e a aquisição de uma Língua Estrangeira partilhando a ideia de que ambos se edificam em um mesmo pilar: a comunicação. Ela justifica, assim, a relevância de incluir o teatro como recurso pedagógico numa perspectiva de desenvolver e aprimorar as habilidades e competências linguísticas dos estudantes, convidando-os a aprender de forma diferenciada num cenário lúdico, criado pela prática teatral do contexto escolar.

Valentim (2008) menciona a conotação do senso comum, que prevê o lúdico como um passatempo, atividade infantil, fonte de diversão, e apresenta, então, a etimologia da palavra, que vem do latim e significa ilusão. Quanto ao jogo, este é considerado uma ferramenta para incitar a capacidade de criação, estipulando a noção de limites, permitindo, ainda, desenvolvimento de habilidades linguístico-comunicativas.

Mediante a experiência de ensino fundamentada em uma prática teatral para o ensino de Língua Francesa, Valentim (2008) conclui que “a adoção de uma metodologia lúdica e improvisacional na sala de aula, que priorize o aluno como agente de um processo comunicativo, criativo e interativo, é ainda bastante restrita” (p. 216).

A autora acrescenta, na sequência, que o jogo e o teatro se articulam como recursos pedagógicos, trazendo contribuições muito relevantes para o aprendizado de Língua Estrangeira, como harmonia para o convívio em sala de aula, vivência prática do idioma-alvo e expressão de habilidades escritas e orais a partir da produção criativa realizada.

O uso destas atividades apoiadas na ludicidade está intimamente ligado à postura do professor em adotá-las na sua prática docente. Afonso (2006) identifica as crenças que professoras de Educação Infantil têm sobre o lúdico, relacionando-as às histórias de vida destas educadoras que influenciam no modo como concebem o brincar. A autora argumenta que as memórias no período de infância foram fatores de influência para a concepção crítica que se verificou nas professoras entrevistadas, justificando a importância que atribuem às atividades lúdicas com crianças no contexto escolar no qual atuam.

Algumas professoras definem o brincar como recurso pedagógico, atribuindo-lhe um significado que vai além de uma simples diversão e se concretiza como um espaço no qual a criança pode expressar-se, desenvolver-se e, assim, aprender a partir da troca, nas interações.

Notou-se, no entanto, que a definição de lúdico é desconhecida por muitas professoras, as quais não possuem embasamento teórico para inserir a ludicidade em sua prática. Em outras entrevistas, a brincadeira aparece como função periférica no contexto escolar, sendo uma alternativa de lazer e descanso das atividades escolares.

Estas concepções influenciam a crença de que a ludicidade é um elemento exclusivo da Educação Infantil, ficando restrita à fase da infância, porém o brincar deve ser explorado e percebido ao longo de todo o processo educativo, como forma de favorecer a aquisição de novos conhecimentos. Assim, destaca-se o papel do professor enquanto mediador do conhecimento, incorporando a ludicidade em seu fazer docente e vencendo as barreiras que suas próprias crenças possam impor.

Confrontando a crença de que o lúdico não é verificado em atividades escritas, Paula (2013) relaciona a corporeidade, a ludicidade e a linguagem escrita ao processo de ensino e aprendizagem, evidenciando que a interpretação oral, expressão corporal, construção textual e desenhos personificados oportunizam a construção da linguagem escrita por meio das práticas corporais e lúdicas.

O autor argumenta que as ações corporais e lúdicas devem ser concebidas como alternativas para a construção da escrita para alunos em processo de alfabetização e letramento, posto que o corpo e o lúdico sugerem diversas linguagens que, somadas ao brincar, impactam positivamente na construção da escrita.

Ao longo desta etapa, o professor deve ter conhecimento para utilizar estas ações do brincar em um fazer construtivo, compreendendo o processo de escrever como uma atividade cultural. Manifestada como um processo convidativo à vida do educando, a escrita se concretiza a partir de atividades diversificadas que o aproximem da realidade, fortalecendo a relação deste sujeito enquanto cidadão e criando momentos que despertem o interesse por estas atividades, tornando-as significativas.

Segundo Paula (2013), portanto, o corpo e o lúdico abrem espaço a diversas linguagens que, aliadas ao brincar, compõem um fio condutor que pode beneficiar a produção escrita a partir da utilização de recursos do corpo, voz e traçado dos desenhos.

### 3.7.2 O lúdico na formação docente

Formar um professor de Língua Estrangeira significa o envolvimento em diferentes áreas do conhecimento, partindo, inicialmente, do idioma que ensina e ampliando para o fazer pedagógico em sala de aula, com o domínio de metodologias de ensino. Estas metodologias englobam os contextos internos e externos, tecendo uma conexão entre o que acontece dentro e fora da escola. Para a disciplina de Língua Estrangeira, o professor, além das habilidades de ler, ouvir, escrever e falar, necessita contemplar a interculturalidade, fruto da interação oriunda dos processos de globalização.

Para ensinar uma Língua Estrangeira é necessário que o professor domine o conteúdo de ensino e que esteja preparado para trabalhar esta disciplina em sala de aula. Esta preparação parte, primeiramente, do estabelecimento da diferença entre formação e treinamento. Segundo Leffa (2001): “Assim define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro” (p.335). Ainda segundo o autor, a formação “[...] busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita”, ao passo que “o treinamento limita-se ao aqui e agora” (p.335).

Logo, pode-se dizer que treinar um professor é prepará-lo para determinada atividade que seja aplicada no momento presente, sem nenhuma projeção para o futuro. Formar um professor é um processo contínuo, que propõe reflexão da atividade docente a partir de uma análise crítica. Além do processo de formação inicial, é essencial ao professor estar constantemente se atualizando, buscando conhecer mais sobre sua área de atuação e, inclusive, descobrir o que há de novo em seu campo de trabalho. Trata-se de formação continuada. Conforme Leffa (2001):

O conhecimento evolui e aquilo que é verdade hoje provavelmente não será verdade amanhã. O conhecimento não é apenas o armazenamento de fatos, mas também a reflexão de como esses fatos podem ser obtidos, avaliados e atualizados. Isso é formação. (p. 336).

Ainda se tratando da formação de professores, Almeida Filho (1999) traz os resultados de sua pesquisa com professores de prática de ensino de inglês, e atenta para a qualidade da preparação destes professores, egressos de cursos de licenciatura afirmando que as universidades, de forma geral:

[...] não estão formando professores integralmente, mas somente treinando futuros instrutores, o que pode impedir a obtenção de resultados mais satisfatórios na disciplina, uma vez que se está lançando profissionais despreparados no mercado. (ALMEIDA FILHO, 1999, p.101)

O desafio da educação no que diz respeito à formação dos professores de línguas reside em oportunizar este licenciando a assumir um posicionamento crítico e reflexivo acerca daquilo que aprende, levando, posteriormente, esta prática para dentro da sala de aula. Pensar em uma prática de ensino, requer pensar este fundamento de desenvolver uma experiência didática que promova o pensamento crítico dos alunos, convidando-os a se posicionar acerca daquilo que ouvem, observam e aprendem. E o lúdico surge como um catalisador neste processo.

Percebendo-se o papel da ludicidade para o fazer escolar, verifica-se a necessidade de a formação docente incorporar o lúdico no currículo dos cursos de Licenciatura, não unicamente como um elemento a ser trabalhado, mas como um conteúdo a ser aprofundado com rigor.

Lombardi (2005) aponta uma grande falta de preparo na formação dos profissionais para trabalhar com a ludicidade, acrescentando que poucos cursos, de fato, formam profissionais com ênfase e profundidade nesta área e, ainda, há uma discriminação, uma vez que o brincar é considerado uma atividade periférica.

Para tal, torna-se imprescindível repensar o currículo dos cursos de formação de professores a fim de que passem a incluir a área lúdica; afinal, o brincar deve ser concebido como um direito da criança e precisa ser resgatado e garantido ao longo das demais fases do desenvolvimento humano.

Além da deficiência verificada nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, que apontam para um despreparo na formação docente quanto ao lúdico, Lombardi (2005) destaca que nos momentos de prática os professores encontram dificuldades para definir a ludicidade bem como inseri-la em sua prática docente. Afirma, ainda, que o Ensino Superior, que seria o espaço designado para a aproximação do professor com o lúdico, torna-se um espaço de enfrentamentos políticos, no qual cada um exalta sua área de conhecimento e algumas lacunas surgem, distanciando a teoria da prática vivenciada, não assumindo o lúdico como prioridade.

Maroneze (2009) categoriza o brincar como fator indissociável da infância e elemento fundamental em todas as etapas de desenvolvimento, não se restringindo à infância, e acrescenta que o lúdico oportuniza à criança viver o presente e a prepara para o futuro.

Pensando no brincar enquanto recurso pedagógico, a autora traz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996) em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais permitiram repensar o fazer docente, aproximando o uso das atividades lúdicas como ferramenta para construir o conhecimento.

Ao analisar falas de professores da Educação Infantil, Maroneze (2009) conclui que a ludicidade é verificada na teoria e no discurso destes profissionais, porém não se faz presente no cotidiano do professor em suas práticas em sala de aula, isso porque há dificuldade em viver a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, conceitos que envolvem o lúdico não são claros para as estudantes de cursos de Licenciatura entrevistadas, e a temática da ludicidade não é caracterizada como tema de relevância na proposta curricular dos cursos de Pedagogia.

Muitas alunas julgavam-se “lúdicas” simplesmente por incorporarem em suas práticas jogos, brincadeiras e atividades diferenciadas. Nesse ínterim, “para se promover uma educação lúdica, é necessário compreender o significado de lúdico e ludicidade, como ele influencia e quais relações podem ser estabelecidas entre a educação, o aluno e o professor” (MARONEZE, 2009, p. 69), não restringindo seu significado a brincadeiras e jogos aplicados de forma isolada e periférica nas aulas.

Somado a esta deficiência nos processos formativos, encontra-se um professor que não se envolve plenamente naquilo que faz, desconhecendo a contribuição do lúdico para (re)significar a aprendizagem, sugerindo, inclusive, a necessidade de revisão da configuração estrutural do currículo para que a ludicidade tenha seu papel nos programas de formação de professores.

Rau (2006), da mesma forma, busca analisar o lúdico enquanto recurso pedagógico na formação docente e seu papel na constituição do educador na educação infantil e anos iniciais. Conforme a autora, o lúdico se constitui como uma qualidade inata da criança e é um recurso de aprimoramento da linguagem e do imaginário infantil. Seu uso, enquanto recurso pedagógico, propicia um encontro com suas necessidades, assumindo um elemento de formação integral desta criança que abrange as demais etapas do desenvolvimento.

Com a aplicação de questionários com professores da Educação Infantil, a autora identificou as crenças das professoras acerca do lúdico e seus componentes – o jogo, o brinquedo e a brincadeira –, relacionando-os ao papel que desempenham no fazer pedagógico. Com a análise dos resultados, Rau (2006) mostra que há contradições entre teoria e prática no que se refere ao lúdico. As professoras, em seu fazer docente, incorporam atividades utilizando o lúdico enquanto recurso pedagógico, mas não dominam a teoria por trás do empírico, desconhecendo a origem ou mesmo a importância da ludicidade no campo educacional.

Com a pesquisa realizada, os dados levam a autora a apontar cinco crenças que emergiram no contexto educacional dos cenários pesquisados (RAU, 2006):

1. Brincadeira é coisa de criança!
2. A competição é estimulante no processo educativo!
3. As atividades lúdicas e a ludicidade são secundárias no trabalho pedagógico!
4. As atividades lúdicas servem para descansar!
5. Só brinca quem fizer tudo direitinho!

Nota-se que, novamente, o brincar é compreendido como referência da fase de desenvolvimento da infância, sendo um passatempo ou, até mesmo, uma espécie de premiação àqueles que concluírem suas atividades “formais”, com as quais, de fato, se aprende. Estas crenças se fortificam pela falta de preparo nos espaços de formação de professores, onde não há destaque para a ludicidade. Pensando, então, em espaços que promovam a formação lúdica do professor, Pereira (2005) investiga a prática docente relacionando-a à formação inicial e contínua, justificando a importância do lúdico na

formação de educadores, tendo como cenário o Museu da Educação e do Brinquedo – MEB –, da Faculdade de Educação da USP, enquanto espaço formativo.

Para a autora, o processo formativo no MEB promove uma formação para a vivência da ludicidade a partir do resgate da infância, conscientizando o adulto da importância da atitude lúdica em todas as etapas do desenvolvimento humano. Pode-se, assim, ressignificar o lúdico enquanto formação humana, contribuindo para a prática docente, uma vez que a ludicidade não é enfatizada da forma que deveria nos currículos de formação inicial de professores, permanecendo muitas lacunas na relação teoria e prática por intermédio das vivências.

## **4 METODOLOGIA**

Propor-se a realizar uma pesquisa científica implicou trilhar caminhos que não traziam a certeza de onde se pudesse chegar, tampouco os resultados a serem atingidos. Fundamental, no entanto, foi traçar com clareza o objetivo que se quis conhecer e a rota que conduziu a esta meta. Para tal, definiu-se a metodologia que orientou a presente investigação, elencando os instrumentos necessários para os procedimentos que guiaram o processo analítico e conduziram à compreensão e interpretação dos dados emergentes.

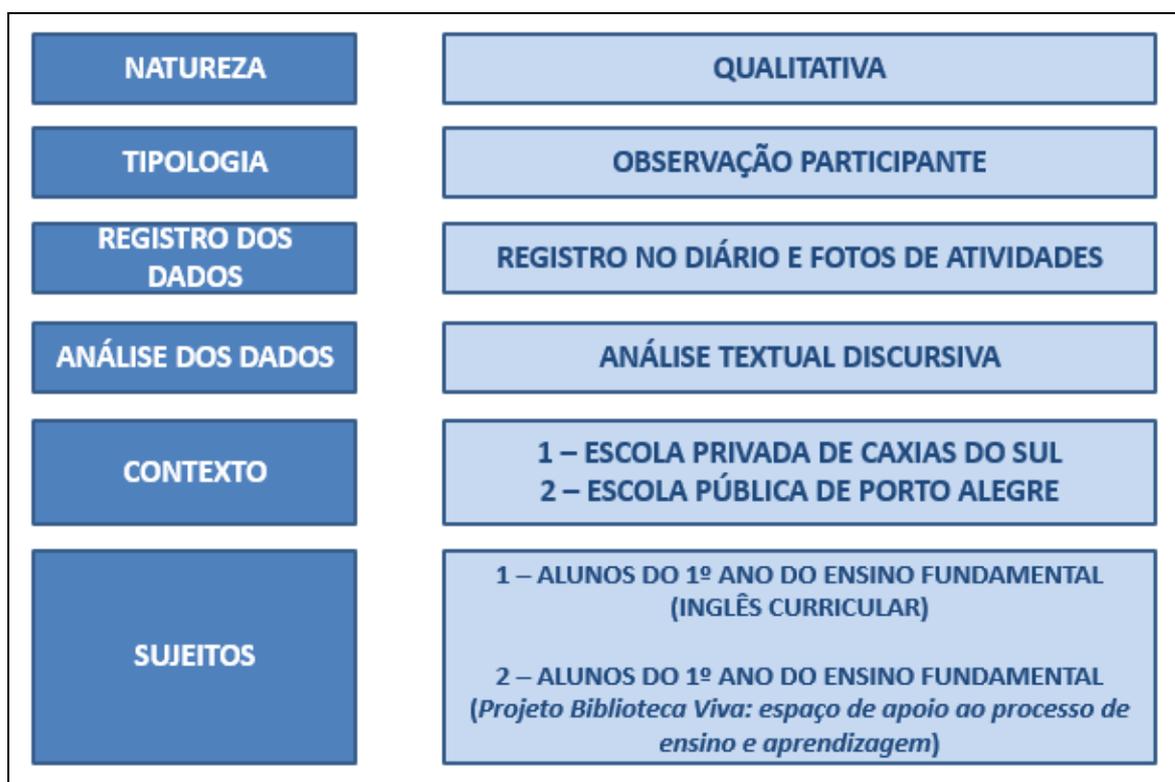
Desejando resolver o problema de pesquisa desta investigação, buscou-se, a partir da hora do conto em inglês associado ao lúdico, respondê-lo. A partir da pesquisa de campo do tipo participante, de natureza qualitativa, pretendeu-se desenvolver este estudo tendo como palco uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de Caxias do Sul e uma turma na rede pública estadual de Porto Alegre.

De acordo com Franco (2003), os caminhos metodológicos não podem ser concebidos unicamente como uma alternativa de coleta de dados, mas, sim, como um movimento que analisa cientificamente todo o processo reflexivo do indivíduo, partindo de suas experiências, do empírico ao concreto. Este caminhar orientou uma nova compreensão da realidade, guiada pela construção e reconstrução do novo emergente.

### **4.1 Organização metodológica da pesquisa**

Com o intuito de colaborar para uma melhor visualização e compreensão clara do caminho metodológico trilhado nesta investigação, a sua organização está representada na Figura 1.

Figura 1 – Modelo de organização da pesquisa



Fonte: A autora (2016).

## 4.2 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa apresenta abordagem de cunho qualitativo. Minayo (1994) caracteriza o estudo qualitativo como uma possibilidade de aprofundar o que se busca, indo além do âmbito da compreensão, alcançando a interpretação. Tem-se como foco de estudo o processo vivenciado pelos sujeitos, sem ter estabelecidas conclusões definitivas ou padrões formais, atribuindo-se ao pesquisador significar a prática e não apenas descrever comportamentos observados.

O procedimento técnico utilizado correspondeu a uma observação participante, pois a investigação foi desenvolvida pela própria pesquisadora em uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental em uma escola privada na cidade de Caxias do Sul, escola que tem um período semanal de uma hora de duração destinado à Língua Inglesa, e em uma turma igualmente de 1º Ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Porto Alegre, na qual a Língua Inglesa não é componente curricular nesta etapa, mas se faz presente na hora do conto a partir do *Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*.

A essência da pesquisa emergiu a partir do momento em que a pesquisadora almejou desenvolver uma experiência de ensino com os alunos. A sequência de atividades previu o trabalho distribuído em três aulas, cada uma com a duração de uma hora e aplicada semanalmente. A quantidade de aulas designadas foi estipulada de acordo com a organização do trimestre da escola privada, onde a pesquisadora é a professora de Língua Inglesa da turma. A escolha da história *The Very Hungry Caterpillar* contemplou o trabalho com os conteúdos previstos no plano de ensino da escola privada para aquele trimestre: cores, números e frutas. Assim, o planejamento da sequência didática foi sendo construído nestes parâmetros: três aulas para o trabalho com os conteúdos a serem cumpridos, uma aula para o pré-teste, anterior à experiência de ensino, e uma aula para o pós-teste na conclusão da pesquisa.

Para a experiência de ensino, realizou-se planejamento prévio das aulas a serem trabalhadas em que estão especificados os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e a avaliação de cada encontro. Todas as aulas foram ministradas em inglês, língua-alvo. Contudo, em determinadas situações, fez-se necessária a intervenção em língua materna para maior clareza das instruções. Apesar do detalhamento já estar pronto antes do início da experiência de ensino, considerou-se importante revisá-lo e adaptá-lo de acordo com as necessidades e as possibilidades dos alunos, bem como dos resultados obtidos no pré-teste feito anteriormente ao desenvolvimento da sequência de atividades.

Desta forma, não se tratou de um plano fechado, mas de um trabalho que foi sendo construído no decorrer de sua execução. Exemplo disso foi o uso de frutas plásticas para que os alunos categorizassem as frutas presentes na história e aquelas que não foram mencionadas; no plano original esta atividade não estava planejada; e, sentindo-se a necessidade de mais um momento de revisão com trabalho do vocabulário e repetição das novas palavras aprendidas, acrescentou-se esta atividade no decorrer da pesquisa.

O trabalho com a observação participante no âmbito escolar contribui para a formação e qualificação do professor nas suas práticas de ensino, visando à potencialização da aprendizagem em seus educandos. Lüdke e André (1986a) atentam para a importância da observação no decorrer da experiência como forma de contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. A realidade observada em ambas as escolas e a vivência em sala de aula, portanto, foram descritas em um diário após cada aula, expondo se os objetivos propostos foram alcançados ou não, como se deram as atividades ao longo das aulas e a descrição do que os alunos conseguiram ou não produzir.

Os sujeitos participantes desta pesquisa, da mesma forma, foram descritos na sequência e analisados quanto à evolução em um curto espaço de tempo.

A escolha pela abordagem qualitativa nesta pesquisa justifica-se pelo objetivo de analisar quais as contribuições que uma prática de ensino, baseada na contação de histórias associada ao lúdico, pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental, compreendendo e interpretando o fenômeno da contação de histórias e sua relevância nas práticas docentes, especialmente no processo de ensino e na aprendizagem de uma Língua Estrangeira. A natureza qualitativa da pesquisa foi escolhida baseando-se na caracterização deste tipo de estudo trazida por Minayo (1994):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21-22).

Desta forma, o foco de investigação pertence a um universo de crenças, valores e atitudes que não pode ser quantificado ou representado por números, pois se faz necessária a compreensão da realidade a ser observada e a análise dos dados coletados no decorrer do processo. A interpretação dos resultados permite a compreensão do objeto de estudo, revelando, assim, suas possíveis significações. Segundo Bogdan e Biklen (1994): “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50).

Ao se propor uma experiência de ensino que buscasse analisar as contribuições que uma prática de ensino, baseada na contação de histórias associada ao lúdico, pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa, a pesquisa qualitativa foi um caminho que possibilitou a observação da realidade antes, durante e ao término da investigação.

Neste cenário, os resultados não puderam ser quantificados e expressos por números, mas, sim, pela análise de todas as etapas do processo, valendo-se da descrição, exploração, compreensão, interpretação e exame dos dados coletados. Os dados quantitativos apresentados nos quadros e tabelas, essencialmente no que diz respeito à incidência de *não acertos*, são simplesmente um apoio ao *corpus* de análise qualitativa.

Levando-se em conta que o processo de ensino e aprendizagem tem por base a interação do aprendiz com o meio, optou-se por desenvolver uma experiência de ensino pelo fato de o pesquisador estar ativamente envolvido com a realidade do grupo estudado, compartilhando do novo emergente para a solução do problema que se busca resolver.

Daí a sua essência colaborativa, pois o pesquisador, juntamente com os pesquisados, estabeleceu uma relação de compartilhamento daquilo que trocaram ao longo da prática de ensino. A experiência de ensino permitiu a vivência do aluno e o olhar do pesquisador para como as coisas ocorrem na prática. Houve um planejamento prévio que foi testado, e, assim, a partir da verificação prática de um pressuposto teórico, tornou-se possível afirmar suas fraquezas e fortalezas, numa visão mais crítica e minuciosa.

Trabalhar com a observação participante especificamente, com o recorte de duas turmas, uma no contexto da escola pública e a outra da escola privada, caracterizou uma experiência de ensino com o intuito maior de contribuir para a formação e qualificação docente, agindo no processo de aprender a ensinar.

No entendimento de Guarnieri (2005), a interação que a experiência de ensino estabelece entre aluno, professor e escola “[...] desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação, com os dados da própria prática e com os do contexto escolar” (p. 19).

Pimenta e Lima (2004) dialogam nesta direção, afirmando que “[...] é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.” (p. 45). Desta forma, verifica-se que a experiência de ensino permitiu à prática permear a teoria, levando a um olhar crítico não somente do professor pesquisador ao executar sua prática, mas também dos alunos pesquisados, sujeitos neste processo. Guarnieri (2005) assevera que:

Considerando-se a relação teoria-prática, nota-se que a prática mediatiza a relação do professor com a teoria, o que implica um movimento de superação de adesão acrítica às teorias e aos modismos pedagógicos. A teoria, por sua vez, mediatiza a relação do professor com a prática, podendo possibilitar o movimento de superação de uma visão exclusivamente pragmática do trabalho docente. (p.66)

Assim, a pesquisa qualitativa ampliou os recursos metodológicos a serem usados na investigação, oferecendo uma maior diversidade de procedimentos e instrumentos, o que favorece uma coleta de dados mais ampla.

Mazzotti e Gewandsznajder (1998) afirmam que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados” (p. 163). Os autores apontam a pluralidade e a flexibilidade como alternativas na pesquisa qualitativa, que pode assumir diferentes estruturas. Para o processo analítico, buscou-se verificar a relação entre a teoria e a prática, confrontando-as, construindo-se pontes para conectar o conhecimento científico com a realidade, que é cenário para a investigação. Com um olhar atento à cientificidade, pretendeu-se, por intermédio da contação de história associada ao lúdico, aproximar o sujeito pesquisador do sujeito observado, compartilhando suas crenças, questionamentos e emoções.

Escolheu-se a observação participante como tipologia para o estudo de campo a guiar o estudo, uma vez que esta surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Com o aporte teórico apresentado, verificou-se a relevância do lúdico e da contação de história no contexto escolar descrita pelos estudos citados, e a observação participante se constituiu, assim, um caminho para a vivência desta teoria na prática do pesquisador.

O pesquisador, então, participou do processo investigativo não apenas observando de fora, mas foi parte desta experiência proposta e teve a oportunidade de aproximar a teoria da sua própria prática. As etapas para a elaboração da pesquisa constituíram-se uma oportunidade para reconfigurar as práticas de ensino adotadas a partir de uma construção coletiva do conhecimento, na qual o pesquisador foi parte dos sujeitos que sofreram a ação desenvolvida, no entanto observou e analisou os resultados da prática proposta e não na sua prática.

A pesquisa realizada, cujo objeto de estudo foi a contação de histórias associada ao lúdico para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa, portanto, visou a estabelecer um diálogo de interlocução entre os diversos autores envolvidos nessa temática. Ao somar novas vozes ao texto, houve um enriquecimento da produção. Com a participação de novos sujeitos, tenham sido eles interlocutores empíricos ou teóricos, criaram-se condições para a auto-organização do emergente.

Mesmo que o foco tenha sido o entendimento e considerações do pesquisador na análise, novas leituras, mediante as visões de outros interlocutores, promoveram um aprimoramento na passagem de ideias.

Neste sentido, esta pesquisa contribuiu com fundamentos teóricos, apresentando o papel do brincar, da contação de histórias e do lúdico no ensino de Língua Inglesa, aplicando esta teoria na prática, aproximando o conhecimento científico do conhecimento empírico.

### **4.3 Contexto, sujeitos e organização da pesquisa**

A pesquisa teve como cenários duas escolas, sendo uma delas uma escola da rede privada de Caxias do Sul, que abrange a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio. Os sujeitos participantes foram alunos de uma turma de Primeiro Ano do Ensino Fundamental, com faixa etária média de 6 anos. A escola privada tem a Língua Inglesa como componente curricular com uma hora/aula semanal. A outra escola pertence à rede pública de Porto Alegre, na qual a Língua Inglesa não é componente curricular até o Sexto Ano do Ensino Fundamental. Nesta escola trabalhou-se igualmente com alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, inserindo a Língua Inglesa na hora do conto, no âmbito do *Projeto Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem*.

As professoras regentes foram convidadas a estarem presentes nas cinco aulas que compreendem a experiência de ensino: uma aula para o pré-teste, três aulas para o desenvolvimento da experiência de ensino envolvendo a contação de histórias associada ao lúdico e uma aula para a aplicação do pós-teste. Na escola privada, durante as aulas de Língua Inglesa e Educação Física, as professoras atendem os pais dos alunos para acompanhamento da aprendizagem e, portanto, a professora regente não esteve presente durante a pesquisa. Na escola pública a professora titular participou das aulas, estava próxima aos alunos, registrando, por meio de fotos, alguns momentos das aulas.

### **4.4 Fases da pesquisa**

A experiência de ensino iniciou com um momento de diagnóstico, ou seja, o pré-teste, que foi desenvolvido em uma aula antes do início da experiência de ensino propriamente dita, e era composto por três momentos de brincadeiras, envolvendo números, frutas e cores em inglês. O pré-teste teve por objetivo verificar os possíveis conhecimentos prévios que os alunos possuíam acerca dos conteúdos a serem trabalhados, bem como o melhor planejamento e organização das atividades propostas.

Deste modo, a partir dos resultados obtidos no pré-teste, o planejamento das três aulas aplicadas nas escolas pública e privada, proposto nesta pesquisa, foi revisto. Como base de coleta de dados foi escrito um diário de aula, usado para registrar a observação participante para uma noção real do ambiente, como fonte clara e precisa dos dados. Não se tratou, no entanto, de um mero olhar à realidade, mas, sim, buscou-se perceber acontecimentos específicos, examinando-os.

A segunda fase do estudo foi composta pela própria experiência de ensino, contemplando a observação participante e a execução da experiência de ensino conforme o planejamento previamente elaborado e revisado com base nos resultados obtidos pelo pré-teste na primeira fase. A professora pesquisadora aplicou as aulas, uma a cada semana. Ao longo das aulas a professora registrou em um diário o que foi sendo percebido, as potencialidades e as deficiências surgidas, avaliando o que os alunos produziram, especialmente de forma oral, por meio da representação por eles realizada, quer com gestos, falas ou registros em papel, como desenhos, por exemplo. Essa fase permitiu à pesquisadora observar, agir, refletir criticamente e fazer os ajustes necessários que emergiram ao longo do processo, a fim de aprimorar a evolução dos alunos para uma aprendizagem, de fato, eficiente.

A terceira fase caracterizou-se pela aplicação do pós-teste, executado após a realização das três aulas de experiência de ensino. O pós-teste foi exatamente igual ao modelo do pré-teste, contendo os mesmos conteúdos – cores, frutas e números de um a dez em inglês –, verificando-se a evolução dos alunos após as aulas e testando se, de fato, a contação de histórias, enquanto recurso associado ao lúdico, contribuiu para o aprendizado de Língua Inglesa.

O Quadro 1 apresenta a relação entre os objetivos específicos que a pesquisa propõe e o procedimento que será adotado para sua efetivação.

Quadro 1 – Objetivos específicos e procedimentos na experiência de ensino

	OBJETIVO ESPECÍFICO	PROCEDIMENTO
FASE I	PRÉ-TESTE	Atividade de brincadeira com os conteúdos a serem trabalhados para a testagem dos conhecimentos prévios: elefante colorido para o trabalho com as cores, palitos de picolé para a contagem de números e imagens de frutas.
FASE II	Contar a história <i>The Very Hungry Caterpillar</i> de Eric Carle (1996).	Contar a história a partir do momento da hora do conto e reforçá-la com o recurso de vídeo.
	Desenvolver atividades de caráter lúdico a partir do momento da hora do conto da história infantil <i>The Very Hungry Caterpillar</i> , de Eric Carle (1996).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ouvir a história contada de forma lúdica.</li> <li>– Ressaltar a importância de uma alimentação saudável: <i>healthy diet</i>.</li> <li>– Representar a <i>caterpillar</i> formada pelos próprios alunos. Cada aluno é um segmento da lagarta e vestirá as cores verde (se for segmento do corpo) ou vermelha (se representar a cabeça).</li> <li>– Identificar o nome das frutas comidas pela lagarta ao longo da história: <i>apple, pear, orange, plum, strawberry</i>, com o uso de <i>flashcards</i> e plaquinhas com os nomes em inglês.</li> <li>– Confecção de um gráfico da turma apontando quantos alunos gostam de cada fruta, colando papéis coloridos em um painel representando o gosto por cada fruta da história.</li> <li>– Assistir a um vídeo narrando a história contada na aula anterior;</li> <li>– Relembrar o nome das frutas comidas pela lagarta ao longo da história, <i>apple, pear, orange, plum, strawberry</i> com a utilização de <i>flashcards</i>.</li> <li>– Identificar a cor predominante das cinco frutas e nomeá-las em inglês, colando em um painel objetos recortados que correspondam às cores trabalhadas.</li> <li>– Produzir oralmente a estrutura <i>My favorite color is...</i> utilizando o vocabulário trabalhado.</li> <li>– Relacionar os alimentos apresentados na história com as quantidades.</li> <li>– Nomear os números de 1 a 10 em inglês.</li> <li>– Contar em inglês a quantidade de frutas comidas ao longo da semana pela lagarta, respondendo ao questionamento <i>How many?</i></li> <li>– Identificar, com o uso de <i>realia</i>, os nomes, cores e quantidades de frutas de verdade dispostas sobre a mesa.</li> <li>– Preparar massa de modelar caseira e construir a lagarta contando os segmentos do corpo.</li> <li>– Saborear uma salada de frutas com as frutas que apareceram na história.</li> </ul>
	Aplicar a prática de ensino produzida em duas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma delas uma turma que tem a Língua Inglesa como componente curricular na rede privada de Caxias do Sul e a outra em uma escola pública de Porto Alegre no projeto <i>Biblioteca Viva: espaço de apoio ao processo de ensino e aprendizagem</i> .	Desenvolver a experiência de ensino estruturada em três aulas, sendo uma aula semanal com a duração de uma hora.
FASE III	Identificar os resultados da aprendizagem dos alunos nas duas realidades comparando as possibilidades das escolas pública e privada.	Após o desenvolvimento da experiência de ensino, será aplicado um pós-teste em momento separado após as três aulas práticas, que terá a finalidade de verificar os resultados dos alunos e concluir quais as possibilidades que a contação de histórias, associada a uma prática lúdica, traz para a aprendizagem de Língua Inglesa.

Fonte: A autora (2016).

#### 4.5 Caminhos para o registro dos dados

No decorrer da aplicação do pré-teste, da exposição didática e do pós-teste, a professora pesquisadora esteve atenta às falas, atitudes e produções dos alunos, registrando-as em um diário, gerando, assim, um *corpus* para análise. Todos os registros foram, posteriormente, analisados no conjunto das três aulas dadas, incluindo os resultados do pré-teste e do pós-teste. Foram registradas as falas dos alunos nos diálogos entre si e com a professora.

As falas reproduzidas ao longo do detalhamento da experiência de ensino expressam o diálogo entre professor (representado por P) com seus alunos (representados por A). Quando o cenário for a escola privada, os alunos receberão o subscrito *p*, enquanto os da escola pública estadual receberão subscrito *e*. Alunos<sub>p</sub> e Aunos<sub>e</sub> indicam a turma, em conjunto, no coletivo. Os alunos serão numerados A1<sub>p</sub>, A1<sub>e</sub> quando falarem de forma individual, não havendo qualquer correspondência com os alunos citados nas atividades do pré-teste. A cada aula a representação das falas dos alunos corresponde a uma fala independente, posto que o movimento de participação deles não é linear, e durante a aula não seria possível o registro específico de cada aluno em particular.

Escolheu-se o registro no diário ao final de cada aula para se perceber os detalhes que emergiram no decorrer da prática de ensino, possibilitando uma análise posterior constante e capaz de gerar um olhar crítico-reflexivo acerca do que se aplicou. Segundo Zabalza (2004), os diários se constituem como recursos “[...] capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores” (p. 27), potencializando a ação de refletir a prática, movimento que provoca reações, exposição, explicação e interpretação da ação diária na aula ou fora dela (p. 41). O autor complementa que:

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p. 137).

Desta forma, nota-se que optar por este instrumento como forma de registro foi também adotá-lo como objeto de reflexão, uma vez que, além de permitir a análise, constituiu-se uma fonte de coleta de dados para que a pesquisadora revisitasse sua prática.

Zabalza (2004) classifica o escrever no decorrer da pesquisa como fundamental ao processo analítico, especialmente pelo fato de permitir que o professor que aplica a

experiência de ensino por meio de uma prática participante, possa ter o olhar, enquanto pesquisador, distanciando-se da realidade para observá-la de fora, isso porque “o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos” (p. 29). Nas palavras do autor:

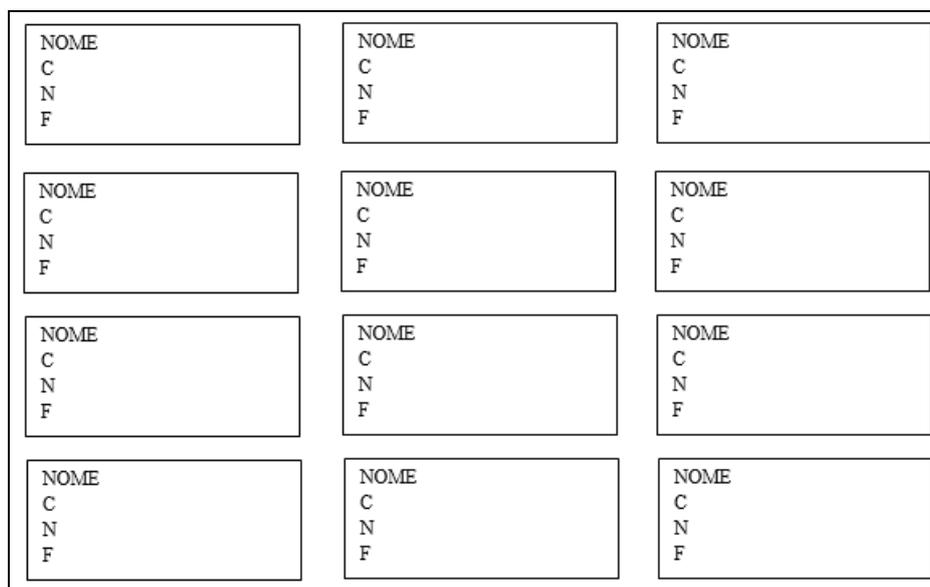
[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (p. 10).

Tomou-se nota no diário de aula acerca dos resultados que iam surgindo ao longo da prática, bem como os detalhes de reprodução de falas, acertos e não acertos dos alunos, o que possibilitou uma análise posterior a cada aula, procurando-se registrar todas as informações anotando as observações feitas. Os registros contemplavam a produção individual de cada aluno, para que fosse possível analisar o crescimento individual, bem como da turma, ao término da experiência de ensino.

Para a anotação dos resultados encontrados nas atividades, a professora organizou um mapa de lugares da sala de aula, facilitando, assim, o registro. Na escola privada, onde conhece os alunos, ela organizou as mesas enfileiradas, uma atrás da outra. Antes de iniciar a aula, dispôs a pasta de inglês de cada aluno no lugar correspondente ao mapa. Desta forma, a professora tinha o nome do aluno em seu mapa, já com as letras C (referente à atividade de cores), N (referente à atividade de números) e F (referente à atividade de frutas), escrevendo ao lado da legenda o não acerto do estudante no decorrer das atividades.

No registro dos não acertos, na estrutura da pesquisadora, os alunos foram denominados  $A_p$ ,  $B_p$ , aleatoriamente, conforme a incidência de não acertos, e não pelos lugares que ocupavam nas mesas. A Figura 2 representa o mapa utilizado pela professora para os registros do pré-teste na escola privada.

Figura 2 – Organização dos alunos na escola privada



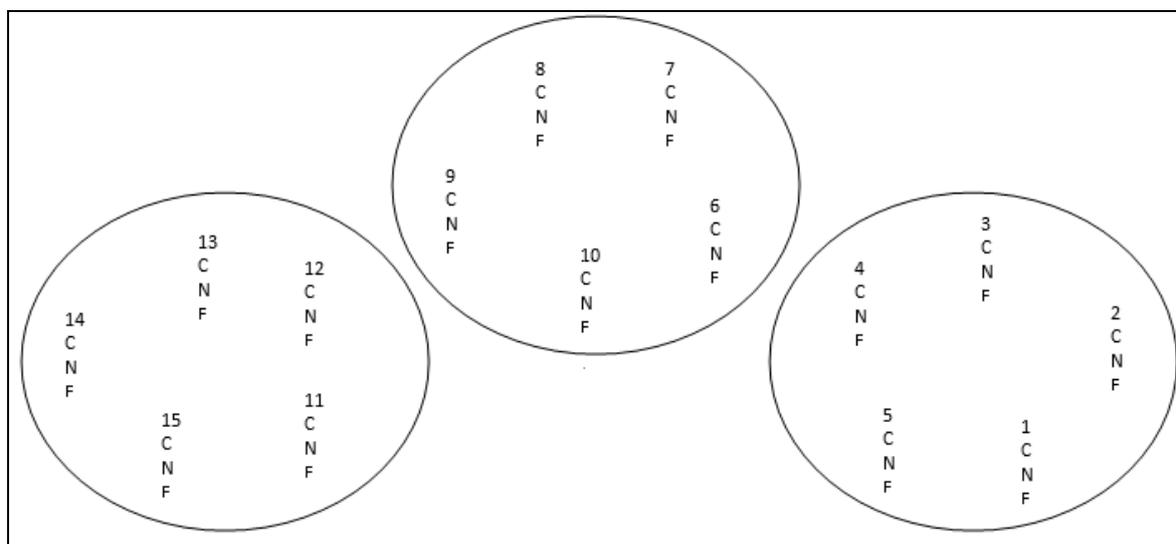
Fonte: A autora (2017).

Na escola pública a professora não conhecia os alunos, portanto não sabia seus nomes ou como seria a organização da sala de aula. Assim, quando chegou na sala pela primeira vez organizou o mapa da turma, nomeando os alunos que sentavam em grupos, em mesas redondas, como aluno 1, 2, 3, e também utilizando a legenda C (cores), N (números), F (frutas) para as atividades, conforme feito na escola privada.

Ressalta-se que os alunos sentaram nos mesmos lugares na aplicação do pré e do pós-teste, a fim de não se comprometer os resultados de análise. Posteriormente, no registro das palavras não acertadas, os alunos foram denominados A<sub>e</sub>, B<sub>e</sub>, aleatoriamente, conforme a incidência de não acertos, e não pelos lugares que ocupavam nas mesas.

A Figura 3 representa a organização da sala de aula na escola pública.

Figura 3 – Organização dos alunos na escola pública



Fonte: A autora (2017).

Em alguns momentos foi possível o registro com a utilização do recurso da fotografia. As fotos foram feitas pela própria professora pesquisadora com o uso do telefone celular pessoal. Procurou-se fotografar essencialmente a atividade, evitando a divulgação da identidade dos alunos, a fim de se registrar as produções ao longo das aulas.

Esta coleta de dados permitiu o desenvolver do processo analítico realizado segundo a Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2007).

#### 4.6 Caminhos para a análise dos dados

Para a análise do material que constituiu o banco de dados desta pesquisa, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, apresentada por Moraes e Galiazzi (2007) como uma proposta de caráter hermenêutico e dialético, construindo a compreensão a partir dos sentidos mais simples e imediatos dos fenômenos da pesquisa, tendo como desafio aprofundar cada vez mais os sentidos propostos.

A análise parte do princípio da *desconstrução e unitarização*, cuja ideia cerne é desintegrar o texto verificando seus elementos constituintes a fim de se perceber os sentidos do texto em seus limites.

Unitarizar, segundo os autores, se dá em três práticas: “[...] fragmentação dos textos e codificação de cada unidade, reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma e atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 19).

Desta forma, afirma-se que uma análise precisa requer um envolvimento intenso com o *corpus*, ou conjunto de documentos a serem analisados, baseado na desorganização e desconstrução para a promoção de uma nova compreensão, indo além da leitura superficial. Isso caracteriza uma análise rigorosa. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), “O raio de uma tempestade só é possibilitado pela formação de um sistema conturbado de nuvens em permanente agitação e movimento. A desordem é condição para a formação de novas ordens” (p. 22).

Estas novas ordens se agrupam, de acordo com sua semelhança, a partir do processo de *categorização*. Esta etapa, conforme Moraes e Galiazzi (2007), é um movimento de comparação entre as unidades identificadas que agrupam elementos comuns, nomeando e definindo estas categorias a partir de diferentes metodologias.

Finalmente, os caminhos de uma Análise Textual Discursiva baseiam-se na auto-organização e na emergência. Este caminho proporciona uma metamorfose ao pesquisador, mudanças estas que correspondem às quebras de paradigmas previamente construídos pelo pesquisador e crenças que possa ter acerca do assunto investigado. Essa ruptura permite que novas categorias e teorias surjam, uma vez que há aprofundamento dos fundamentos-base para a pesquisa.

Outra mudança que ocorre no pesquisador ao longo do processo é o papel da escrita e seu aprimoramento no decorrer das etapas, caracterizando o escrever como um meio para se produzir novas verdades. Moraes e Galiazzi (2007) especificam que estes processos envolvem o pesquisador centralizando-o como sujeito modificador, assumindo cada vez mais o papel de sujeito e autor, atribuindo-lhe a faceta de sujeito histórico mediante a capacidade de interferir nas realidades observadas.

Todas estas metamorfoses desafiam o pesquisador a trilhar caminhos desconhecidos e imprevisíveis, construídos no próprio caminhar. Mesmo quando se cruza a linha de chegada, percebe-se que o processo é inacabado e suscita muitas indagações.

O Quadro 2 relaciona as fontes, coleta, o procedimento para a coleta e a forma como ocorreu a análise dos dados.

Quadro 2 – Fontes, coleta, procedimentos e análise dos dados

<b>FONTE</b>	<b>COLETA</b>	<b>PROCEDIMENTO</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>
Pré-teste	Registro no diário	Atividade de brincadeira com os conteúdos a serem trabalhados para a testagem dos conhecimentos prévios: elefante colorido para o trabalho com as cores, palitos de picolé para a contagem de números e imagens de frutas.	Análise Textual Discursiva
Experiência de ensino	Registro no diário	Ao longo das três aulas, o professor atentar-se-á para as produções, falas dos alunos e comportamentos emergentes no processo, registrando em seu diário as considerações feitas e sobre elas refletindo e fotografando as produções dos alunos.	Análise Textual Discursiva
Pós-teste	Registro no diário	Atividade de brincadeira com os conteúdos a serem trabalhados para a testagem dos conhecimentos adquiridos e evolução após as três aulas: elefante colorido para o trabalho com as cores, palitos de picolé para a contagem de números e imagens e frutas.	Análise Textual Discursiva

Fonte: A autora (2016).

## 5 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

A primeira fase constituiu-se um momento de diagnóstico com a aplicação do pré-teste, o qual foi composto por dois momentos de brincadeira envolvendo números e cores em inglês. Os alunos brincaram de elefante colorido, primeiramente, para o trabalho com as cores. A professora falou em voz alta o nome de uma cor em inglês e os alunos tinham de tocar algum objeto em que a cor citada predominava. Na sequência, receberam dez palitos de picolé. A professora falou um número em inglês e os alunos tinham de dispor sobre a mesa a quantidade correspondente. Por fim, a professora mostrou a imagem de uma fruta e deu, verbalmente, as alternativas em inglês que correspondiam ao nome desta imagem.

O pré-teste teve por objetivo verificar os possíveis conhecimentos prévios que os alunos podiam ter acerca dos conteúdos trabalhados na experiência de ensino, e foi aplicado em um encontro anterior à prática das três aulas.

Após a aplicação da experiência de ensino, houve a do pós-teste, baseado nas mesmas brincadeiras feitas no pré-teste, permitindo verificar os resultados que a experiência de ensino propiciou na aprendizagem dos conteúdos propostos. A aula de aplicação do pós-teste também foi em encontro posterior às aulas.

Todas as atividades propostas nesta experiência de ensino foram fundamentadas na Abordagem Comunicativa, com foco na oralidade e desenvolvimento de competências comunicativas. Spicer-Escalante (2016) atesta que uma das premissas essenciais que este método propõe para a aprendizagem de um novo idioma é a de que o aluno receba *input* associado a uma mensagem e disponha atenção para realizar estas atividades comunicativas. Para tal, a autora sugere que a gramática seja ensinada apoiada na comunicação.

Assim, as aulas designadas procuraram abordar a gramática inserida na oralidade. O vocabulário, igualmente, foi trabalhado de forma contextualizada, a partir de frases estruturadas e não simplesmente vocábulos soltos. Por exemplo, ao se trabalhar com as cores, os alunos não desenvolveram as palavras soltas: *green, red, orange*, mas sim dentro de um contexto: *-What color is it? –It's green. / -What's your favorite color? –It's red.*

Descreve-se, a seguir, as três aulas com os conteúdos, objetivos e procedimentos:

## AULA 1

<b>Duração</b>	1 hora
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contação da história <i>The Very Hungry Caterpillar</i></li> <li>– Frutas: <i>apple, pear, orange, plum, strawberry</i></li> <li>– <i>What's your favorite fruit...?</i></li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ouvir a história contada de forma lúdica.</li> <li>– Ressaltar a importância de uma alimentação saudável: <i>healthy diet</i>.</li> <li>– Representar a <i>caterpillar</i> formada pelos próprios alunos. Cada aluno é um segmento da lagarta e vestirá as cores verde (se for segmento do corpo) ou vermelha (se representar a cabeça).</li> <li>– Identificar o nome das frutas comidas pela lagarta ao longo da história: <i>apple, pear, orange, plum, strawberry</i>, com o uso de <i>flashcards</i> e plaquinhas com os nomes em inglês.</li> <li>– Confecção de um gráfico da turma apontando quantos alunos gostam de cada fruta, colando papéis coloridos em um painel representando o gosto pelas frutas da história.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Livro de história, folha de desenho, lápis de cor, caneta colorida, papel pardo, papel colorido, cola e tesoura.</li> </ul>

### Procedimentos

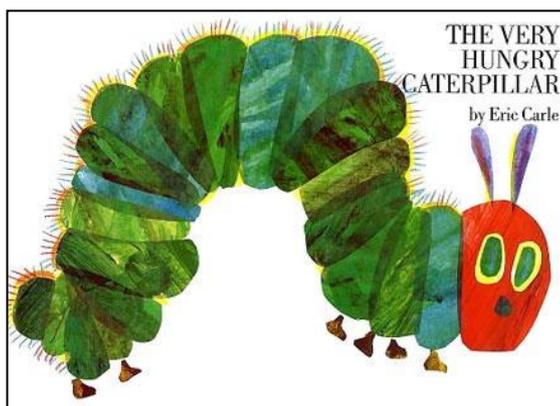
# Atividade inicial (5min):

A professora realiza uma breve apresentação, expondo seus objetivos e a proposta da aula.

# Atividades de desenvolvimento:

– Atividade 1 (15min): A professora reúne os alunos sentados no chão em círculo e conta a história do livro apresentado na Figura 4, envolvendo os alunos com questionamentos à medida que o enredo avança.

Figura 4 – Capa do livro *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle



Fonte: Escaneada do original (2016).

- Atividade 2 (15min): A professora convida os alunos a criarem a mascote da turma, a personagem principal da história: *caterpillar*. Cada aluno recebe uma veste verde ou vermelha para representar um segmento da lagarta, formando-a fisicamente. Na sequência, os alunos se movimentam como a lagarta, uma vez que cada um representa uma parte do seu corpo.
- Atividade 3 (25min): A professora inicia uma breve discussão sobre a importância das frutas como fonte de vitaminas e ressalta os benefícios de uma alimentação saudável: *healthy diet*. Ela dispõe no quadro imagens das frutas comidas pela lagarta com cinco plaquinhas contendo seus respectivos nomes em inglês. Contando com a ajuda dos alunos, a professora relaciona a fruta e o nome de acordo com a história que ouviram, e os questiona com a expressão – *What's your favorite fruit?* –, para anotar no quadro o número de alunos que preferem cada uma das frutas. Os alunos recebem um quadradinho de papel colorido representando a cor predominante da fruta de sua preferência, e são convidados a levantar e colar no gráfico as cores das frutas que gostam. O cartaz forma um gráfico que representa as preferências quanto às frutas e será fixado na parede da sala de aula.

Figura 5 – Frutas da história *The Very Hungry Caterpillar*



Fonte: Escaneada do original (2016).

### **Avaliação**

Envolvimento na construção do material, desenvolvimento do conteúdo, construção do gráfico e oralidade com o vocabulário trabalhado.

## AULA 2

<b>Duração</b>	1 hora
<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Retomada da história <i>The Very Hungry Caterpillar</i></li> <li>– Colors: <i>red, green, purple, orange</i></li> <li>– <i>My favorite color is...</i></li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Assistir a um vídeo narrando a história contada na aula anterior.</li> <li>– Relembrar o nome das frutas comidas pela lagarta ao longo da história: <i>apple, pear, orange, plum, strawberry</i> com a utilização de <i>flashcards</i>.</li> <li>– Dividir em dois grupos as frutas comidas e as frutas não comidas pela lagarta com o uso de frutas plásticas.</li> <li>– Identificar a cor predominante das cinco frutas e nomeá-las em inglês, colando em um painel objetos recortados que correspondam às cores trabalhadas.</li> <li>– Produzir oralmente a estrutura <i>My favorite color is...</i> utilizando o vocabulário trabalhado.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	– Livro de história, <i>data show</i> , vídeo, <i>flashcards</i> , lápis de cor, caneta colorida, revistas, encartes de supermercado e papel pardo.

### Procedimentos

# Atividade inicial (5min):

A professora destaca seus objetivos e a proposta da aula.

# Atividades de desenvolvimento:

- Atividade 1 (5min): A professora apresenta um vídeo que narra a história contada na aula anterior e vai parando a apresentação e convidando os alunos a repetirem o vocabulário já visto.
- Atividade 2 (10min): A professora mostra *flashcards* de comidas e questiona: *What's this?* Na sequência, cola os *flashcards* no quadro e, com a ajuda dos alunos, cola as plaquinhas com os nomes em inglês, recordando o vocabulário trabalhado na aula anterior. Questiona: *Do you like...* para cada fruta, questionando a preferência.
- Atividade 3 (10min): Em seguida, a professora distribui frutas plásticas sobre a mesa. Destas frutas, algumas foram comidas pela lagarta e outras não. A professora trabalha com os nomes das cores das frutas em inglês. Posteriormente, volta para os *flashcards* das frutas e questiona: *What color is this?*, anotando no quadro o nome da cor.
- Atividade 4 (25min): A professora entrega encartes de supermercados para os alunos recortarem comidas e objetos e colá-los em um cartaz com quatro colunas referentes às cores da história: vermelho, roxo, verde e laranja. Retoma o nome das cores em inglês e questiona os alunos: *What's your favorite color?*

## Avaliação

Envolvimento na construção do material, desenvolvimento do conteúdo, oralidade com o vocabulário trabalhado e apresentação da construção em massa de modelar.

### AULA 3

<b>Duração</b>	1 hora
<b>Conteúdos</b>	– <i>Numbers 1-10</i> – <i>How many?</i>
<b>Objetivos</b>	– Relacionar os alimentos apresentados na história com as quantidades. – Nomear os números de 1 a 10 em inglês. – Contar em inglês a quantidade de frutas comidas ao longo da semana pela lagarta, respondendo ao questionamento <i>How many?</i> – Identificar, com o uso de <i>realia</i> , os nomes, cores e quantidades de frutas de verdade dispostas sobre a mesa. – Preparar massa de modelar caseira e construir a lagarta contando os segmentos do corpo. – Saborear uma salada de frutas com as frutas presentes na história.
<b>Recursos</b>	– Livro de história, <i>data show</i> , vídeo, corante, água, sal, farinha, maçã, pera, laranja, morango, ameixa e folha de desenho.

## Procedimentos

# Atividade inicial (5min):

A professora expõe seus objetivos e a proposta da aula.

# Atividades de desenvolvimento:

– Atividade 1 (10min): A professora apresenta um vídeo mostrando uma música com os números de 1 a 10 em inglês, vai parando a apresentação e intensificando o questionamento – *How many* –, salientado o nome dos números em inglês.

– Atividade 2 (5min): A professora, utilizando o livro da história *The Very Hungry Caterpillar*, vai questionando os alunos sobre cada fruta:

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. What's this?</li> <li>2. What color is it?</li> <li>3. How many (apples/oranges...)?</li> </ol> |
|---|

- Atividade 3 (10min): A professora dispõe sobre a mesa frutas de verdade e faz aos alunos as mesmas perguntas anteriores, mas agora não mais sobre a história, mas empregando *realia*.
- Atividade 4 (15min): Usando farinha, sal, água e corante de alimentos, os alunos produzem massa de modelar caseira e montam a *caterpillar*, contando em inglês o número de bolinhas de massa de modelar que representa o corpo da lagarta.
- Atividade 5 (15min): Utilizando maçã, ameixa, pera, morango e laranja, os alunos adicionam os ingredientes à salada de frutas, saboreando as frutas comidas pela lagarta na história.

### **Avaliação**

Envolvimento na construção do material, desenvolvimento do conteúdo, oralidade com o vocabulário trabalhado e construção das atividades propostas.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Vivemos em uma era digital em que com um simples toque acessamos o mundo. As tecnologias constituem-se como recursos cada vez mais essenciais às pessoas, independentemente de sua faixa etária, e encontram nas crianças um público ainda mais favorável a sua disseminação. Atraídas pela interatividade e rapidez de processamento de dados, os pequenos se deslumbram com as ferramentas virtuais, e o livro de histórias acaba sendo, muitas vezes, deixado de lado.

A escola encara, hoje, o desafio de aproximar o aluno do mundo da leitura. Seja por intermédio de livros digitais ou impressos, o que se ressalta é a magia de ler uma história. Desta forma, esta experiência de ensino visou a contemplar a contação de histórias por meio do livro impresso, levado à sala de aula e manuseado pelos alunos, bem como a mesma história na versão digital, a partir de um vídeo disponível na *internet* e assistido no *e-board*.

Contar uma história significou muito mais do que uma atividade didática lúdica. Foi uma oportunidade de trabalho com a cidadania e questões vividas no cotidiano, uma vez que o enredo escolhido para a prática de ensino aproximava o aluno, ouvinte da história, de um conteúdo moral, colaborando para seu exercício enquanto cidadão.

Como objetivo, busca-se, assim, agregar valores à prática docente e trabalhar a sociabilidade contextualizando o aluno em seu espaço. Conforme Camargo (2011):

As histórias revelam significados figurativos sobre experiências acumuladas por gerações anteriores. Assim também, a Literatura Infantil contém sentidos ocultos que encantam ao mesmo tempo em que ajudam a compreender os valores, sentimentos, experiências e as características da história social da humanidade (p. 15).

Relata-se, na sequência, o diário de aula registrado pela pesquisadora em sua prática nos dois contextos educacionais: a mesma experiência de ensino aplicada em uma escola privada e em uma escola pública.

### 6.1 Pré-teste

Na escola privada os alunos já conheciam a professora, pois esta é a docente de Língua Inglesa no ensino regular, dispondo de um período semanal de uma hora. Os alunos – 12 meninas e 16 meninos – deslocam-se até uma sala específica para Língua Inglesa, sala esta que contém uma lousa digital, mesas individuais para cada estudante, murais, varais

para alocação de trabalhos e armário para guardar os materiais utilizados no decorrer das aulas, solicitados na lista de materiais no início do ano letivo.

A professora explicou sobre o projeto a ser desenvolvido nos próximos encontros, fazendo a conexão dos conteúdos cores, números e frutas a serem desenvolvidos com os conteúdos que as professoras titulares estavam trabalhando: alimentação saudável, higiene e cuidados com o corpo.

Na escola pública os alunos não conheciam a professora, que se apresentou, explicando sobre o projeto a ser desenvolvido bem como ressaltando a importância da Língua Inglesa para o mundo dos negócios, do entretenimento e da possibilidade de comunicação global. A escola não dispõe de carga horária curricular para Língua Estrangeira, sendo incorporada ao currículo a partir do sexto Ano do Ensino Fundamental, optando-se pela Língua Inglesa. As aulas foram ministradas na sala de aula das crianças, e, quando se fez necessário o uso de lousa digital, utilizou-se uma sala multimídia nas dependências da escola. A turma era composta por 23 alunos: 17 meninas e seis meninos.

As três atividades planejadas para este diagnóstico contemplavam os conteúdos-chave trabalhados: cores, números e frutas, valendo-se destes como ponte para o trabalho paralelo a ser desenvolvido, contemplando as temáticas de alimentação saudável, higiene e cuidados com o corpo.

A atividade de cores envolveu a brincadeira *elefante colorido*. A professora anunciava uma cor em inglês e os alunos teriam de tocar algo – objeto, imagem – que contemplasse a cor solicitada.

Considerou-se *não acerto* nesta atividade o aluno que escolheu algo de uma cor diferente da cor solicitada em inglês pela professora. Destaca-se que não houve qualquer explicação prévia sobre o vocabulário envolvendo cores em inglês, uma vez que a atividade buscava descobrir o que era de conhecimento dos alunos.

O Quadro 3, a seguir, apresenta os *não acertos* dos alunos na atividade de pré-teste envolvendo o vocabulário cores. Recorda-se que os alunos da escola privada são apresentados com o subscrito *p*, abreviação de *privada*, e os alunos da escola pública são apresentados com o subscrito *e*, abreviação de *estadual*. Os vocábulos solicitados aqui incluíam as palavras *red*, *green*, *orange* e *purple*, vocábulos presentes na história *The Very Hungry Caterpillar*.

Quadro 3 – Resultados no pré-teste na atividade *Cores*

ESCOLA	PRIVADA	PÚBLICA
Número de não acertos	3 não acertos	11 não acertos
Palavra não acertada	ALUNO A <sub>p</sub> : red	ALUNO A <sub>e</sub> : red – orange
	ALUNO B <sub>p</sub> : orange	ALUNO B <sub>e</sub> : purple
	ALUNO C <sub>p</sub> : purple	ALUNO C <sub>e</sub> : green
		ALUNO D <sub>e</sub> : red – purple
		ALUNO E <sub>e</sub> : orange
		ALUNO F <sub>e</sub> : red
		ALUNO G <sub>e</sub> : orange
		ALUNO H <sub>e</sub> : orange – purple

Fonte: A autora (2017).

Os *não acertos* aqui percebidos envolviam a confusão com as cores, especialmente os alunos escolhendo a cor vermelha, quando a cor solicitada havia sido *orange* (laranja), e vice-versa. Outra cor que gerou confusão foi a cor roxa – *purple* –, vocabulário novo para eles, pois não é uma cor comum. Na escola privada, o aluno A<sub>p</sub> escolheu a cor laranja ao invés de vermelha, o aluno B<sub>p</sub> escolheu vermelha ao invés de laranja e o aluno C<sub>p</sub> escolheu rosa ao invés de roxo.

Na escola pública o aluno A<sub>e</sub> escolheu laranja quando foi solicitado vermelho e vermelho quando se pediu laranja; o aluno B<sub>e</sub> tocou um objeto da cor azul quando foi solicitado roxo; o aluno C<sub>e</sub> tocou em um objeto amarelo ao invés de verde; o aluno D<sub>e</sub> selecionou laranja quando se pediu vermelho e, na rodada seguinte da brincadeira, escolheu verde ao invés de roxo; os alunos E<sub>e</sub> e F<sub>e</sub> também trocaram o laranja pelo vermelho e vice-versa; o aluno G<sub>e</sub> encostou na cor amarela ao invés de laranja e, por fim, o aluno H<sub>e</sub> tocou na cor azul ao invés de laranja e vermelha ao invés de roxa.

A atividade para diagnóstico dos números envolvia o uso de palitos de picolé. Cada aluno ganhava dez palitos e pegava a quantidade que a professora solicitava em inglês. Retoma-se que, novamente, não houve qualquer explicação prévia sobre a sequência numérica de um a dez em inglês. Retrata-se esta como a atividade em que houve menos acertos, tanto na escola privada quanto na pública, uma vez que os alunos sujeitos desta

pesquisa são os do Primeiro Ano do Ensino Fundamental e nem todos têm a noção precisa de relacionar a quantidade com o algarismo correspondente.

Trata-se de um público que ainda está em processo de alfabetização matemática, portanto os erros aqui percebidos não são unicamente do uso da Língua Estrangeira, mas estão em comunhão com o ensino da matemática, uma vez que nesta fase os alunos ainda estão construindo o conceito de número a partir da alfabetização matemática, com base ainda na Educação Infantil. Corso e Dorneles (2010) atestam que a ideia de senso numérico na criança se refere, amplamente, “[...] à facilidade e à flexibilidade das crianças com números e à sua compreensão do significado dos números e ideias relacionadas a eles” (p. 299).

A professora distribuiu dez palitos para cada aluno e explicou que falaria um número em inglês e eles disporiam sobre a mesa a quantidade de palitos que representava aquele número. Reproduz-se, a seguir, o primeiro momento da atividade na escola privada:

P: *Number one.*

Alunos<sub>p</sub>: (Alunos pegaram um palito).

P: *Number four.*

Alunos<sub>p</sub>: (Alunos pegaram dois palitos).

Observa-se que, ao falar *one*, primeiro número da sequência numérica, os alunos imaginaram ou entenderam que os números seguiriam a ordem: *one, two, three*. Quando a professora falou *four*, os alunos instintivamente colocaram sobre a mesa dois palitos. A mesma situação se verificou na escola pública, onde os alunos também conceberam a ideia de que depois do número um (*one*) seria o dois, mesmo que a fala *four* não fosse a correspondente.

A professora ressaltou, então, que os números de um a dez falados em inglês não estariam em sequência. Ela sugeriu aos alunos que ouvissem o número solicitado e contassem de um a dez em inglês, identificando o lugar do número pedido dentro da sequência numérica. Por exemplo, descreve-se a situação verificada na escola pública:

P: *Number five.*

Alunos<sub>e</sub>: *One, two, three, four, five. É o cinco!* (Eles utilizaram os dedos para contar a sequência numérica e, posteriormente, pegaram a quantidade de palitos correspondente).

Imagem 1 – Atividade de números do pré-teste



Fonte: Acervo da autora (2017).

Considerou-se *não acerto* nesta atividade o fato de o aluno não ter separado a quantidade de palitos correspondente ao número solicitado em inglês pela professora. Novamente se observa a construção numérica sendo fundamental para esta etapa. Para Cosenza e Guerra (2011), esta base envolvendo a alfabetização matemática deve estar organizada por volta dos cinco anos de idade, ou seja, iniciando-se na Educação Infantil. Destaca-se, assim, o papel da ludicidade para a construção do pensamento numérico e a representação das quantidades.

O Quadro 4 traz os *não acertos* verificados no decorrer desta atividade diagnóstica propondo o trabalho com os números de um a dez em inglês e sua representação com o uso de palitos de picolé.

Quadro 4 – Resultados no pré-teste na atividade *Números*

ESCOLA	PRIVADA	PÚBLICA
Número de não acertos	6 não acertos	12 não acertos
<b>Palavra não acertada</b>	<b>ALUNO B<sub>p</sub>: six – eight</b>	<b>ALUNO A<sub>e</sub>: nine</b>
	ALUNO D <sub>p</sub> : nine	<b>ALUNO D<sub>e</sub>: eight</b>
	ALUNO E <sub>p</sub> : eight	<b>ALUNO E<sub>e</sub>: two – four</b>
	ALUNO F <sub>p</sub> : seven	<b>ALUNO G<sub>e</sub>: eight</b>
	ALUNO G <sub>p</sub> : one	<b>ALUNO H<sub>e</sub>: nine</b>
		ALUNO I <sub>e</sub> : ten
		ALUNO J <sub>e</sub> : three
		ALUNO K <sub>e</sub> : three
		ALUNO L <sub>e</sub> : six
		ALUNO M <sub>e</sub> : seven

Fonte: A autora (2017).

O Quadro 4 mostra seis *não acertos* na escola privada (subscrito *p*), enquanto na escola pública este número corresponde a 12 *não acertos* (subscrito *e*). Destacou-se em negrito, no Quadro, os alunos que apresentaram *não acertos* tanto na atividade de cores quanto na de números, sendo na escola privada um aluno (aluno B<sub>p</sub>) e na escola pública cinco alunos (alunos A<sub>e</sub>, D<sub>e</sub>, E<sub>e</sub>, G<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>).

Na escola privada o aluno B<sub>p</sub> colocou dois palitos quando o número dito em inglês foi seis, e sete palitos quando o número era oito. Os alunos D<sub>p</sub> e E<sub>p</sub> colocaram dez palitos quando os números ditos foram, respectivamente, nove e oito. O aluno F<sub>p</sub> colocou dois palitos sobre a mesa quando o número solicitado foi sete. Ressalta-se aqui que era a segunda rodada da brincadeira e o aluno pode ter assumido que, por ser o terceiro número ditado, seria o número três. Já o aluno G<sub>p</sub> colocou quatro palitos sobre a mesa quando se falou o número um.

Na escola pública os alunos A<sub>e</sub> e H<sub>e</sub> colocaram oito palitos ao invés do número solicitado, nove. O aluno D<sub>e</sub> colocou sobre a mesa seis palitos ao invés de oito. O aluno E<sub>e</sub> dois palitos quando foi solicitado o número quatro e, depois, colocou quatro palitos quando o número dito foi dois. O aluno G<sub>e</sub> colocou dois palitos sobre a mesa quando o número seria oito. O aluno I<sub>e</sub> colocou um palito quando o número seria dez. Os alunos J<sub>e</sub> e K<sub>e</sub> colocaram seis palitos quando o número dito foi três. Destaca-se que estes alunos estavam

sentados no mesmo grupo, um ao lado do outro, e falaram para a professora que quiseram pôr a mesma quantidade de palitos. O aluno L<sub>e</sub> colocou cinco palitos ao invés de seis e, até mesmo em português, contou a sequência numérica para a professora pulando o número seis. Finalmente, o aluno M<sub>e</sub> dispôs sobre a mesa três palitos ao invés de sete.

A atividade para diagnóstico de conhecimento acerca do nome das frutas em inglês, requeria que o aluno identificasse o nome da fruta mostrada pela professora com as possíveis alternativas. Por exemplo, a professora mostrava uma maçã e perguntava: *banana, apple or orange?* O vocabulário explorado nesta atividade envolvia as palavras *apple, pear, plum, strawberry, orange*, frutas presentes na história *The Very Hungry Caterpillar*.

Notou-se, de forma coletiva, facilidade em identificar as frutas mais comuns, como maçã e laranja, e maior dificuldade nas frutas pera, ameixa e morango, que são vocábulos mais complexos na sua pronúncia. Novamente a professora iniciou perguntando de forma coletiva e, em seguida, questionando a cada aluno, aleatoriamente, dentro da sala de aula. Anotava em seu mapa o *acerto* ou *não acerto* de cada aluno, assegurando que todos fossem chamados a participar, bem como ter seu registro anotado. No que diz respeito à interação professor e aluno, Libâneo (1994) acrescenta que:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades (p. 250).

Considerou-se *não acerto* nesta atividade o aluno que optou verbalmente pela alternativa falada pela professora, em inglês, que não correspondia à imagem da fruta apresentada. O Quadro 5 descreve os resultados verificados nesta etapa:

Quadro 5 – Resultados no pré-teste na atividade *Frutas*

ESCOLA	PRIVADA	PÚBLICA
Número de não acertos	6 não acertos	10 não acertos
Palavra não acertada	<i>ALUNO B<sub>p</sub>: strawberry</i>	<i>ALUNO A<sub>e</sub>: plum – strawberry</i>
	<b>ALUNO G<sub>p</sub>: plum – strawberry</b>	<i>ALUNO E<sub>e</sub>: plum</i>
	ALUNO H <sub>p</sub> : Orange	<i>ALUNO G<sub>e</sub>: strawberry</i>
	ALUNO I <sub>p</sub> : pear	<i>ALUNO H<sub>e</sub>: plum</i>
	ALUNO J <sub>p</sub> : strawberry	<b>ALUNO J<sub>e</sub>: orange</b>
		ALUNO L <sub>e</sub> : pear
		ALUNO M <sub>e</sub> : plum
		ALUNO N <sub>e</sub> : pear
		ALUNO O <sub>e</sub> : strawberry

Fonte: A autora (2017).

O Quadro 5 mostra seis *não acertos* na escola privada (subscrito *p*) na atividade *Frutas*, enquanto na escola pública este número corresponde a dez palavras não acertadas (subscrito *e*).

Destacou-se em negrito, no Quadro, os alunos que apresentaram *não acertos* tanto na atividade anterior de números quanto na de frutas, sendo na escola privada dois alunos (aluno B<sub>p</sub> e G<sub>p</sub>) e na escola pública cinco (alunos A<sub>e</sub>, E<sub>e</sub>, G<sub>e</sub>, H<sub>e</sub> e J<sub>e</sub>). Marcou-se em itálico os alunos que apresentaram *não acertos* nas três atividades diagnósticas, sendo um aluno da escola privada (B<sub>p</sub>) e quatro da escola pública (alunos A<sub>e</sub>, E<sub>e</sub>, G<sub>e</sub>, H<sub>e</sub>), verificando-se maior incidência de *não acertos* nos vocábulos *strawberry* e *plum*.

Na escola privada, o aluno B<sub>p</sub>, quando visualizou a imagem de um morango, optou pelo vocábulo maçã. O aluno G<sub>p</sub> escolheu morango ao invés de ameixa e vice-versa. Da mesma forma, o aluno J<sub>p</sub> optou por ameixa quando visualizou a imagem de um morango. O aluno H<sub>p</sub> escolheu maçã quando observou a figura de uma laranja e, por fim, o aluno I<sub>p</sub> associou a palavra em inglês ameixa quando se esperava pera.

Na escola pública o aluno A<sub>e</sub> optou pela alternativa que correspondia à maçã em inglês quando viu duas imagens distintas, ameixa e morango. O aluno E<sub>e</sub> optou por morango quando visualizou uma ameixa. Os alunos G<sub>e</sub> e O<sub>e</sub> optaram pela palavra ameixa em inglês quando visualizaram um morango. O aluno H<sub>e</sub> falou pera em inglês quando a imagem era ameixa. O aluno J<sub>e</sub> escolheu o vocábulo maçã em inglês quando observou a imagem de uma laranja. Os alunos L<sub>e</sub> e N<sub>e</sub> trocaram a palavra pera em inglês por ameixa e

morango, respectivamente. O aluno M<sub>e</sub> optou pelo vocábulo morango em inglês quando lhe foi mostrada a imagem de uma ameixa. Por fim, o aluno N<sub>e</sub> optou pelo vocábulo maçã em inglês, quando a figura representava uma pera.

A fim de se visualizar os *não acertos* em sua totalidade, organiza-se o Quadro 6, a seguir, como um panorama geral das três atividades descrevendo os contextos das escolas privada e pública resultantes do diagnóstico inicial.

Quadro 6 – Não acertos ao final das três atividades diagnósticas do pré-teste

ESCOLA	CORES	NÚMEROS	FRUTAS	TOTAL DE NÃO ACERTOS
PRIVADA	3 não acertos	6 não acertos	6 não acertos	15
PÚBLICA	11 não acertos	12 não acertos	10 não acertos	33

Fonte: A autora (2017).

Com a aplicação do pré-teste, verificou-se, conforme descreve o Quadro 6, que os alunos da escola privada apresentavam conhecimento prévio acerca dos conteúdos a serem abordados, considerando que já dispunham de um período semanal de 30 minutos de Língua Inglesa na Educação Infantil. Foi o cenário que, a partir do diagnóstico, apresentou a menor incidência de *não acertos* (15 *não acertos* no total das três atividades).

Já na escola pública a Língua Inglesa encontrou seu espaço pela primeira vez com a execução desta pesquisa a partir da Hora do Conto. Assim, os alunos tinham conhecimento prévio do idioma em virtude do contato com a *internet*, propagandas, jogos e vídeos, sendo superficial e fora do ambiente escolar. Configurou-se como o cenário com maior incidência de *não acertos* (33 *não acertos* no total das três atividades).

Destaca-se, ainda, que a atividade envolvendo números foi na qual se percebeu a maior quantidade de *não acertos* (18 *não acertos* somando-se escola privada e pública). Novamente reforça-se que a questão envolvia a associação do número falado em inglês com a representação da quantidade correspondente, o que requer, além da compreensão comunicativa do vocábulo em inglês, a noção de associação do número com o numeral.

Com as atividades diagnósticas executadas, registradas e analisadas, revisitou-se a experiência de ensino previamente elaborada, havendo uma revisão da abordagem dos conteúdos. Não ocorreram grandes modificações nos planos de aula, mas atentou-se para uma contextualização mais aprofundada antes de se trabalhar os conteúdos propriamente ditos.

A seguir, descreve-se o decorrer das três aulas que compuseram a presente experiência de ensino, ressaltando-se que, durante todos os momentos da prática os resultados de produção dos alunos eram registrados no diário de aula pela professora pesquisadora. Desta forma, ao final, os dados de cada aluno foram levados em consideração, mostrando o progresso individual, sendo critério de avaliação o desempenho de cada criança a partir do percurso desde o pré-teste até o pós-teste, com os vocábulos trabalhados aplicados em situações reais de comunicação, ou seja, contextualizados.

## 6.2 Aula 1

A primeira aula foi centrada na contação da história *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle (1996). A professora reuniu os alunos sentados no chão em círculo e explicou que a história seria contada em uma Língua Estrangeira – a Língua Inglesa. Notou-se que, tanto na escola pública quanto na privada, houve um estranhamento inicial quando a professora falou que a história seria toda em inglês.

Descreve-se, na sequência, as falas:

A1<sub>p</sub>: A gente não sabe tudo em inglês.

A2<sub>p</sub>: Uma história toda em inglês? Eu não entendo inglês.

P: Crianças, não precisamos saber exatamente cada palavra em inglês. Ao ouvirmos a história e olharmos as imagens nós vamos entendendo o que está acontecendo.

A1<sub>e</sub>: O que é inglês?

P: Inglês é uma língua estrangeira falada em alguns países, como os Estados Unidos, onde fica a Disney, no Canadá, Inglaterra. Aqui no Brasil falamos português; lá eles falam inglês. É uma língua internacional muito importante. Em qualquer lugar que formos viajar vamos encontrar alguém que fale inglês e vamos conseguir nos comunicar.

A2<sub>e</sub>: Mas eu nunca falei isso não.

A3<sub>e</sub>: Como a gente vai entender a história se a gente não sabe isso?

A professora explicou, como exemplificou na escola privada, que, ao ouvirmos a história em outro idioma que não dominamos, não iremos saber a tradução de cada palavra para nossa língua materna, mas pelo contexto faremos a significação do novo.

A história foi contada em inglês, envolvendo os alunos com questionamentos à medida que o enredo avançava. A professora ia mostrando as imagens do livrinho, convidando-os a repetirem o novo vocabulário. Os alunos tiveram a oportunidade de manusear o livro, estabelecendo, assim, um contato físico com a história.

Imagem 2 – Alunos manuseando o livro de histórias



Fonte: Acervo da autora (2017).

Evidencia-se aqui a oportunidade que a história criou de reunir, dando maior intimidade ao grupo, especialmente na escola pública, onde professor e alunos não se conheciam.

A contação de histórias é um espaço de acolhida que envolve todos que estão nele inseridos. Ao contar uma história, reunindo os alunos em círculo, o professor estabeleceu um clima mais íntimo, de troca e cumplicidade, o que relembra as antigas práticas de contar histórias agrupando os ouvintes ao redor das fogueiras. Conforme abordado anteriormente, contar histórias é uma atividade muito antiga, remontando ao surgimento do ser humano, que contava histórias para expressar sua realidade, seja com símbolos, desenhos, gestos, até chegar na palavra escrita. Prieto (1999) caracteriza o professor como o mediador na contação de histórias:

Em plena virada de milênio, quando o professor se senta no meio de um círculo de alunos e narra uma história, na verdade cumpre um desígnio ancestral. Nesse momento, ocupa o lugar do xamã, do barco celta, do cigano, do mestre oriental, daquele que detém a sabedoria e o encanto, do porta-voz da ancestralidade e da sabedoria (p. 41).

A história foi sendo contada toda em inglês, com a professora mostrando as imagens do livrinho aos alunos. Destaca-se que nos dois cenários, público e privado, percebeu-se o encantamento que a história proporcionou aos alunos, mesmo quando contada em outro idioma, envolvendo-os no decorrer da narração, e notando-os concentrados e atentos aos detalhes.

Imagem 3 – A rodinha para a contação da história



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada, à medida que o enredo avançava, os alunos chamavam a lagarta pelo nome *caterpillar*, identificando as frutas citadas, nomeando-as em inglês. A professora questionava, em inglês, acerca dos alimentos serem saudáveis ou não, enquanto atentava para a importância das frutas como fonte de fibras e vitaminas. Para responder aos questionamentos propostos, os alunos inicialmente os respondiam em português. A professora reforçava que as respostas deveriam ser na língua-alvo, convidando-os a utilizar o inglês para as respostas, o que vieram a fazer nas próximas perguntas.

Na escola pública, especialmente, os alunos estavam agitados num primeiro momento, em que tudo era novidade. Envolveram-se na contação da história, chamando a personagem de lagarta. A professora atentou para o nome da personagem em inglês: *caterpillar*. Eles, então, chamavam a lagarta pelo nome *caterpillar*, não recordando inicialmente o nome em inglês das frutas que iam sendo citadas.

À medida que contava a história utilizando apenas o inglês, a professora mostrava as imagens do livro, acentuando com a própria voz o nome do vocabulário a que se referia. Por exemplo, apontava para a figura da maçã e dizia:

P: *Apple*. (E fazia um gesto convidando os alunos a repetirem).

Alunos<sub>p</sub>: *Apple*.

P: *What's this?* (Fazendo um gesto que expressava questionamento).

Alunos<sub>p</sub>: *Maçã*.

P: *No, in English*.

Alunos<sub>p</sub>: *Apple*.

A professora, em inglês, questionava acerca dos alimentos serem saudáveis ou não, enquanto evidenciava a importância de as frutas estarem presentes na dieta:

P: *Is apple good or bad for us?* (Fazendo sinal de legal ou de negativo).

A4<sub>e</sub>: *Legal*.

P: *Good or bad?* (Enfatizando com o tom de voz juntamente com os sinais).

Alunos<sub>e</sub>: *Good*.

Os alunos perceberam que, por mais que a história não fosse contada na sua língua materna, eles eram capazes de compreender o enredo, reconhecer a personagem e o vocabulário-chave, confirmando que o entendimento foi possível em outro idioma. As estratégias utilizadas pela professora para a contação da história favoreceram a compreensão dos alunos, valendo-se do uso de gestos, entonação da voz, repetição e imagens do próprio livro.

Contar histórias implica trabalhar com o imaginário infantil, fertilizando a criatividade e a capacidade de criação, propiciando o estabelecimento de relações com diferentes contextos e culturas, convidando o aluno a contrastar seu mundo interno e externo. Isto reflete na construção da sua personalidade e formação de valores.

A história carrega, ainda, a função de fazer brotar emoções e sentimentos. Segundo Abramovich (1997):

Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta (p. 37).

O ouvir uma história prendeu a atenção dos alunos, convidando-os a embarcar em um mundo imaginário junto com a personagem da história, mas, ao mesmo tempo, trazendo aquele irreal para o seu real, construindo uma ponte entre o concreto e o abstrato. Conforme Lazier (2010),

[...] a fantasia oferece o suporte que auxiliará a criança na sua forma de entender, conviver, interagir e agir no mundo. Para uma história ser interessante, prender a atenção, conseguir entreter e despertar curiosidade da criança, não é necessário que seja nova para ela, mas que desperte emoções, que sugira soluções, que nem sempre serão aparentes, e que fale na linguagem que a criança se encontra. As crianças querem e precisam reviver a fantasia, pois esta propicia imaginar um mundo com outras possibilidades (p. 46).

Desta forma, nota-se que a história aproxima o imaginário da realidade do aluno, maximizando sua capacidade criativa e, inclusive, analisando os comportamentos e perfis das personagens com a sua própria identidade. Na concepção de Machado (2004):

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência (p. 27).

Este contato oportunizado com as histórias ficou bastante nítido na realização da segunda atividade, quando os alunos foram convidados a criar a mascote da turma, a personagem principal da história: *caterpillar*. Cada aluno recebeu uma veste verde ou vermelha para representar um segmento da lagarta, formando-a fisicamente. Na sequência, os alunos se movimentaram como a lagarta, uma vez que cada um representava uma parte do seu corpo.

Imagem 4 – Alunos formando a personagem *caterpillar* nas escolas privada e pública



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada notou-se que os alunos adoraram participar desta atividade, demonstrando-se motivados e participativos. Organizavam-se para montar a *caterpillar*, identificando em inglês as cores que a compunham e contando numericamente, também na língua-alvo, os colegas que representavam as partes do corpo da lagarta.

Trabalharam com os comandos *stand up*, *sit down*, *turn left* e *turn right* durante a movimentação. A professora foi falando os comandos e fazendo-os simultaneamente, a fim de que os alunos os visualisassem associando vocábulo e movimento correspondente.

P: *Sit down*. (Fazendo a demonstração de sentar).

A3p: A *teacher* sempre fala isso pra nós quando a gente tá em pé.

A4p: É. Esse a gente sabe.

Nesta atividade de montar a personagem da história usando o próprio corpo, procurou-se inserir os alunos no universo imaginário da história. Na escola pública os alunos organizavam-se para montar a *caterpillar*, identificando as cores que a compunham e contando numericamente os colegas que representavam as partes do corpo da lagarta.

Usavam a língua materna e, após a professora reforçar que as respostas deveriam ser dadas em inglês, passaram a utilizar o idioma solicitado. Verifica-se aqui que, mesmo não tendo aulas de inglês curricular, os alunos conseguiram concluir a tarefa de forma satisfatória, comprovando que houve aprendizagem do conteúdo proposto.

Trabalharam com os comandos *stand up*, *sit down*, *turn left* e *turn right* durante a movimentação, executando as direções (direita e esquerda) e as posições (em pé e sentados). Divididos em grupos, foram usando as vestimentas e alternando os componentes a fim de que todos participassem. Pediram para repetir a atividade, pois adoraram ser uma parte viva da história.

Diferentemente da escola privada, onde os alunos foram contando em inglês os números, os estudantes da escola pública também o fizeram, mas somente após ser solicitado pela professora. Ressalta-se aqui que na realidade da escola privada já havia conhecimento prévio acerca da Língua Inglesa, o que não se verificou na escola pública, onde a hora do conto foi o espaço que oportunizou este potencial de aprendizagem, confirmando que este pode ser, sim, um momento de se aprender uma Língua Estrangeira, mesmo esta não sendo componente curricular da escola.

Quando a professora, na escola privada, relacionou os movimentos da lagarta com os comandos usados em sala de aula, os alunos os reconheceram, pois já eram usados na rotina de sala de aula.

Na escola pública este vocabulário foi uma novidade, posto que os alunos não tinham aula de inglês curricular, não tendo, portanto, uma rotina de sala de aula em Língua Inglesa. Relacionar o novo com aquilo que o aluno já sabe, já domina, faz com que este se sinta motivado. A motivação é um fator de peso a ser observado. Enquanto seres humanos, somos movidos por necessidades que nos fazem buscar o que queremos. Bzuneck (2000) complementa que “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (p. 9).

Rousseau (1968) complementa que o prazer em aprender não está atrelado ao método seguido, afirmando que “Tem-se grande trabalho em procurar os melhores métodos para ensinar [...]. O mais seguro de todos eles, de que sempre se esquece, é o desejo de aprender. Dê a ele esse desejo e abandone dados e tudo mais, e qualquer método será bom” (p. 65). Nesse viés, estar motivado significa potencializar as possibilidades de desenvolvimento humano, alcançando melhores resultados.

Na sala de aula o professor é quem necessita verificar e constatar quais são as reais necessidades de seus alunos, situação esta que acarreta em inúmeras variáveis, uma vez que cada aluno traz consigo suas próprias necessidades. Na experiência de ensino, estas necessidades foram verificadas na etapa diagnóstica do pré-teste, a qual indicou as potencialidades e as fragilidades de cada grupo. A experiência oportunizou, assim, a criação de estratégias a serem adotadas ao longo da sequência didática, procurando aproximar a prática da realidade e atribuindo-lhe significado.

Tardif (2002) acrescenta que o professor incorpora a sua prática aquilo que lhe é verdadeiro e significativo. Conforme o autor:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (p. 132).

Em consonância, Not (1993) afirma que as práticas exigem um dinamismo, que acontece a partir da energia e da direção. Esta dinâmica de energia pode ser representada pela força propulsora que move o indivíduo a alcançar aquilo que almeja. Para tal, faz-se necessário um caminho a ser trilhado, um planejamento, uma direção.

No contexto escolar, o professor assume este papel de guia a partir do planejamento de suas aulas e sua gestão organizacional. Este processo fundamenta-se nas concepções e crenças que o professor tem e na sua visão local e global, uma vez que não atua sozinho em sala. Ele firma uma relação com seus aprendizes, arquitetando um conjunto de regras a serem cumpridas, e trabalhando em comunhão, em um processo mediado e marcado pela interação para vigorar o processo de ensino e aprendizagem.

Tardif (2002) esclarece o papel do professor ao afirmar que: “Ensinar é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (p. 165).

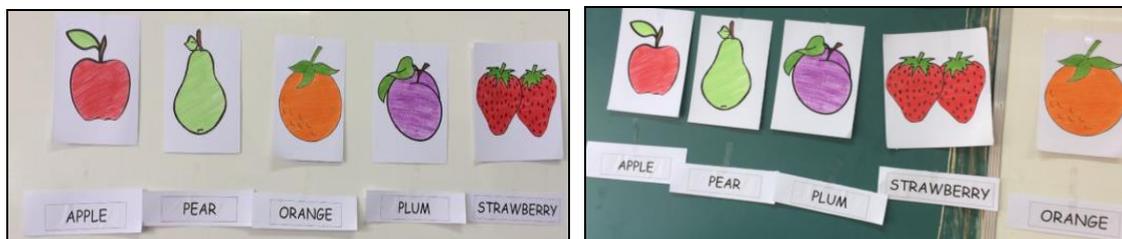
Pensando nesta variedade de interações que o professor deve propor a fim de fomentar a aprendizagem, a experiência de ensino realizada visou a contemplar atividades lúdicas distintas com o intuito de valorizar as múltiplas inteligências, seja com o contar de histórias, com o manusear do livro e imagens, com o trabalhar em grupos, com o usar materiais diversos, como recortes, massa de modelar, palitos de picolé, ou, até mesmo, saborear alimentos.

Esta atividade buscou incorporar algumas das múltiplas inteligências propostas por Howard Gardner (1994). Em específico, desenvolveu-se aqui a inteligência espacial, tendo caracterizada sua importância por Antunes (2010), pois, para ele, “A leitura do espaço pela criança representa uma descoberta de significado tão relevante em sua formação quanto a alfabetização nos signos das letras” (p. 38).

Somada à inteligência espacial, tem-se, ainda, a inteligência corporal-cinestésica, a qual, segundo Antunes (2010), consiste na “[...] capacidade de usar o próprio corpo de maneira altamente diferenciada e hábil para propósitos expressivos que, em última análise, representam solução de problemas” (p. 50), agregando elementos que envolvam desde a motricidade até o emprego do corpo em sua totalidade. Percebeu-se, ao final da atividade, que os alunos aplicaram os conhecimentos novos, com aquisição dos vocábulos ensinados, de uma forma lúdica a partir do uso do corpo e por meio da brincadeira.

Na última atividade proposta nesta aula a professora iniciou uma breve discussão sobre a importância das frutas como fonte de vitaminas e ressaltou os benefícios de uma alimentação saudável: *healthy diet*. Ela dispôs no quadro imagens das frutas comidas pela lagarta com cinco plaquinhas contendo seus respectivos nomes em inglês.

Imagem 5 – Frutas com seus respectivos nomes em inglês fixados no quadro das escolas privada e pública



Fonte: Acervo da autora (2017).

Com o desenvolver desta atividade, na escola privada os alunos relataram que sempre trazem frutas para a hora do lanche, argumentando que os pais preparam a lancheira pensando em alimentos saudáveis.

A5<sub>p</sub>: Minha mãe sempre coloca fruta na minha “muchi” (referindo-se à mochila).

A6<sub>p</sub>: A minha “tata” também (referindo-se à babá).

A7<sub>p</sub>: Minha mãe sempre coloca banana e manda eu comer tudo, mas eu odeio banana.

A8<sub>p</sub>: Eu amo banana. Os *minions* gostam de banana que nem eu.

P: *Fruits are very good for us, right?* (Fazendo sinal de positivo).

A9<sub>p</sub>: *Yes.*

A10<sub>p</sub>: *Yes. Very.*

Na escola pública os alunos também mencionaram suas famílias ao relatar que comem frutas e vegetais em suas casas, demonstrando gostar destes tipos de alimentos.

P: *In your house* (fazendo com gestos a imagem da casa), *do you* (apontando para os alunos) *eat* (gesto de comer) *fruits?* (direcionando para as imagens das frutas no quadro)

A5<sub>e</sub>: *Yes* (Já respondendo ao questionamento na língua-alvo).

A6<sub>e</sub>: Eu já fui na feira com o meu pai.

A7<sub>e</sub>: E na escola também a gente ganha muitas frutas.

A8<sub>e</sub>: É. Todos os dias que eu venho eu ganho.

A9<sub>e</sub>: Eu também.

P: *Very good. Fruits are important for us.*

O comentário dos alunos trazendo o papel da família em preparar o lanche pode ser maximizado para a importância da família na escola e os benefícios que esta sincronia entre instituição familiar e escolar provoca. Reis (2007) afirma que “A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará” (p. 6). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),<sup>8</sup> em seu artigo 4º, atribui à família o dever de assegurar a educação da criança:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A família é, portanto, parte da escola, e a legislação, de forma clara, atesta o embasamento legal no que diz respeito à inclusão familiar no contexto escolar. Não se considera a participação da família apenas por cumprimento de uma lei. Nota-se que, quando a família e a escola comungam de um mesmo objetivo, os resultados são bastante satisfatórios. Piaget (2007) confirma:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais [...] acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (p. 50).

Seguindo com a aula, os alunos relacionaram fruta e nome de acordo com a história que ouviram. A professora, então, os questionou com a expressão *What's your favorite fruit?* Nesse momento ela anotou no quadro o número de alunos que preferia cada fruta.

À medida que a professora dispunha as imagens das frutas no quadro na escola privada, os alunos já iam nomeando-as em inglês. Na escolha da fruta preferida, cada aluno foi ouvido individualmente, falando em inglês o nome da fruta que mais gostava.

Se eles pronunciavam o vocábulo de forma incorreta, a professora repetia e convidava a todos para voltarem a dizer novamente. No decorrer da atividade, se algum colega pronunciasse de forma errada, a turma já fazia a correção:

---

<sup>8</sup> Artigo extraído do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em sua página on-line. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

P: *What's your favorite fruit?*

A11<sub>p</sub>: *Apple* (pronunciando “eipou”).

Alunos<sub>p</sub>: É *apple* (Pronunciando da forma correta).

P (para o aluno 15): *Again.*

A11<sub>p</sub>: *Apple* (Agora com a pronúncia correta).

Destaca-se aqui a importância de a correção ser *on the spot*, ou seja, no momento em que ocorre o erro. Por se tratar de uma atividade empregando o vocabulário a ser trabalhado, cabe ao professor realizar a correção assim que o erro ocorrer, a fim de evitá-lo nas próximas falas consolidando-se erroneamente. Spicer-Escalante (2016) acrescenta que quando se pensa em atividades comunicativas, estas devem contemplar um *input* compreensível, e os alunos devem ser corrigidos não pelo uso de regras gramaticais, mas através de gestos, fala mais lenta com orações curtas e com vocabulário familiar ao aluno.

Na escola pública, à medida que a professora dispunha as imagens das frutas no quadro, os alunos iam nomeando-as em português. A professora solicitou, então, para que fosse utilizada apenas a língua-alvo, questionando: “Como era o nome da maçã na história?” Eles passaram a responder os questionamentos em inglês.

Os alunos receberam, então, um quadradinho de papel colorido representando a cor predominante da fruta de sua preferência, e foram convidados a levantar e colar no gráfico as cores das frutas que gostam. O cartaz se configurou como um gráfico, representando as preferências quanto às frutas, ficando fixado na parede da sala de aula.

Na constituição do gráfico, na escola privada, seis alunos optaram por maçã, cinco por pera, quatro por ameixa, seis por laranja e seis por morango. Na pronúncia do nome das frutas, a maior dificuldade consistiu em lembrar do vocábulo *strawberry*, e na tonicidade na palavra *orange*. Colaram o papel colorido na cor predominante da fruta de sua preferência.

Na escola pública, no momento da escolha da fruta preferida, os alunos queriam receber vários papéis coloridos. A professora então lembrou que cada um deveria escolher a nossa *favorite fruit*, aquela que mais gostava dentre todas as expostas no quadro. Sete alunos optaram por maçã, quatro por pera, um por ameixa, três por laranja e cinco por morango. Na pronúncia do nome das frutas, a maior dificuldade consistiu em lembrar dos vocábulos *plum*, *pear* e *strawberry*.

Os cartazes ficaram fixados no mural de cada sala de aula, e foram revisados na aula seguinte.

Imagem 6 – Gráficos construídos pelos alunos nas escolas privada e pública



Fonte: Acervo da autora (2017).

A atividade de confecção de um gráfico propôs o trabalho com a inteligência lógico-matemática, abordando a noção de quantidade e comparação a partir do concreto. Mesmo se tratando de uma aula de Língua Estrangeira, a matemática esteve presente e foi incorporada, trabalhada interdisciplinarmente, afinal, segundo Antunes (2010),

A relação desta inteligência com as demais é muito explícita. A beleza da lógica e a expressão pura da matematização do cotidiano precisam da inteligência linguística, e essa busca espacial da matemática não dispensa a inteligência cinestésica corporal (p. 33).

Destaca-se que, nesta atividade, todos os alunos utilizaram o inglês para a resposta. Mesmo que a pronúncia não tenha sido a correta, sendo corrigida pela professora em parceria com os colegas, houve a tentativa de uso da língua-alvo para estabelecer a comunicação.

Chama-se atenção para a retomada da professora na escola pública, na primeira atividade, numa tentativa de que os alunos utilizassem a língua-alvo para responder aos questionamentos feitos em inglês. Quando se pensa em ensino e aquisição de uma Língua Estrangeira, concebe-se que o idioma não deve ser estudado exclusivamente com suas

regras gramaticais, com memorização da forma, mas, sim, assimilando-o. Deste modo, a forma e a estrutura não são prioritárias, mas a competência comunicativa.

Para Souza (2005), a abordagem comunicativa consiste em priorizar o significado oriundo de um ato comunicativo, e não a forma dissociada de sentido e contexto. Evidencia-se aqui a comunicação a partir de situações cotidianas do aluno que contemplem suas experiências, tornando-se, assim, significativas para ele.

A aprendizagem significativa, para Ausubel (2003), é caracterizada por ideias que interagem e dialogam com aquilo que o aprendiz já sabe, ou seja, com conhecimentos prévios relevantes presentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Para tal, a aprendizagem significativa vai muito além de simplesmente estabelecer uma relação entre o conhecido e o novo. Ela permite que, ao longo desse processo, os novos conhecimentos sejam assimilados, carregando um novo significado e, em acréscimo, os conhecimentos já existentes incorporam novas significações, atingindo uma maior estabilidade cognitiva.

Direcionando esta aprendizagem significativa para o ensino de línguas, a aprendizagem da língua formal, com seu conjunto de regras e estruturação, acontece em decorrência da situação comunicativa a partir do uso real do idioma. Almeida Filho (1993) amplia:

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (p. 42).

Por conseguinte, os erros iniciais, especialmente na pronúncia e troca de vocabulário, serão comuns, e devem ser tolerados e corrigidos pelo professor, pois indicam a construção de aprendizagem do aluno, mostrando que, pelas vias de fato, está ocorrendo a comunicação.

### **6.3 Aula 2**

A segunda aula aconteceu uma semana depois. Nela, a professora retomou a sequência didática planejada, iniciando com uma revisão do que havia sido trabalhado na primeira aula.

Com o objetivo de promover uma retomada do vocabulário e conteúdos dados no encontro anterior, a professora apresentou um vídeo que narra a história contada naquela

aula e foi parando a apresentação e convidando os alunos a repetirem o vocabulário já visto.

Imagem 7 – História na versão digital nas escolas privada e pública



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada, no momento de retomada, registrou-se o diálogo a seguir:

P: Na aula passada ouvimos uma história. Vocês lembram sobre quem era a história?

A1<sub>p</sub>: Sim, apareceu a *caterpillar*, ela comia demais.

A2<sub>p</sub>: Ela comia demais mesmo, parecia que ia explodir.

A3<sub>p</sub>: Mas ela comeu *fruits* (utilizou vocábulo em inglês) que faziam bem.

Demonstraram bastante interesse pelo vídeo, reconhecendo a personagem principal e, à medida que os alimentos trabalhados iam surgindo, eles iam nomeando-os em inglês: “*apple, pear*”. Houve dificuldade para nomear ameixa e morango em inglês, respectivamente *plum* e *strawberry*.

Na escola pública, ao verem a imagem inicial da lagarta no quadro interativo, os alunos a reconheceram: “a história da lagartinha”.

A1<sub>e</sub>: Que saudade que eu senti da *caterpillar*.

A2<sub>e</sub>: Eu também. Ela era comilona né?

P: Mas a *caterpillar* comeu só coisas ruins ou comidas saudáveis também?

Alunos<sub>e</sub>: Saudáveis também.

A3<sub>e</sub>: Comeu morango, *apple* (Utilizou vocábulo trabalhado).

A4<sub>e</sub>: *Apple* é a marca do celular.

P: No celular da marca *Apple*, qual é o símbolo que aparece?

A5<sub>e</sub>: A maçã comida.

P: Então por que tem o símbolo de uma maçã?

A6<sub>e</sub>: Porque *apple* é maçã em inglês.

Aqui percebe-se o conhecimento de mundo dentro das paredes da sala de aula. A Língua Inglesa está presente em palavras do cotidiano, seja em expressões, músicas, jogos ou artigos tecnológicos. As crianças fizeram uma associação do conteúdo trabalhado, relacionando que a fruta da história chamada *apple* era a mesma *Apple* marca do celular, representada pela maçã.

Os estudantes demonstraram-se concentrados e atentos ao vídeo, reconhecendo a personagem principal, e à medida que os alimentos trabalhados iam surgindo, eles os nomeavam em português num primeiro momento, e, posteriormente, com a interferência da professora, em inglês: “*apple, pear*”. Aqui ainda houve contraste entre a escola privada, que já foi nomeando os vocábulos em inglês, e a escola pública, que utilizou inicialmente a língua materna.

A mesma dificuldade percebida na escola privada, contudo, se repetiu na escola pública: nomear as frutas ameixa e morango em inglês, respectivamente *plum* e *strawberry*, ou seja, evidencia-se, aqui, um mesmo achado entre as duas realidades.

Nota-se que, mesmo tendo a Língua Inglesa como componente curricular, e tendo conhecimento prévio do idioma trabalhado na Educação Infantil, as dificuldades percebidas na escola privada foram as mesmas evidenciadas na pública, que não traz o inglês no currículo. Assim, constata-se que o conhecimento prévio não foi indicador de garantia de melhor aprendizagem, não desfavorecendo os alunos da escola pública.

Debruçando-se brevemente sobre a importância da retomada da aula anterior, Gauthier et al. (1998) ressaltam a importância de se profissionalizar a docência.

Pela concepção do senso comum, para ensinar bastaria ao professor conhecer o conteúdo designado, seguir os parâmetros curriculares propostos pela escola, ter experiência e determinado grau de instrução. Ser professor, no entanto, requer mais que conhecimento, requer saberes. Gauthier et al. (1998) caracterizam o ensino como um processo que mobiliza diversos saberes, sobretudo a experiência e a ação pedagógica.

Esta ação pedagógica consiste em unir o planejamento de aula, sua execução, uma análise após a prática e, então, a retomada, quando a aula dada já foi refletida e analisada criticamente, oportunizando o aluno a iniciar um novo ciclo. A retomada ainda confirma que aquilo que foi trabalhado anteriormente foi assimilado para a construção do novo que se dará na sequência. Retomar significa convidar o aluno a revisitar o que aprendeu, promovendo, assim, a fixação do novo conteúdo, permitindo que a informação se transforme em aprendizagem.

Ao longo das atividades, quando a professora reforça a importância do uso da língua-alvo, ela está atentando ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, que Souza (2013) define como as múltiplas possibilidades de comunicar algo, concebendo o ato de comunicar como “a transmissão de pensamento num dado conjunto de formas ou meios em que o remetente de determinada mensagem se faz entendido pelo destinatário, a partir de uma produção comunicativa” (SOUZA, 2013, p. 114).

Destaca-se neste processo comunicativo a importância da compreensão, afinal “não basta apenas haver interação entre remetente e destinatário numa dada mensagem, uma vez que a comunicação só passa a existir quando há entendimento denotativo entre as duas partes” (SOUZA, 2013, p. 114). Em vista disso, na atividade proposta as habilidades de ouvir, ler e falar foram contempladas, havendo destaque para o ouvir e o falar, alicerces da abordagem comunicativa.

O aprimoramento das habilidades comunicativas leva à competência comunicativa, a qual é caracterizada por Hymes (1995) como o potencial do indivíduo circular na língua-alvo, de forma apropriada, permeando os múltiplos contextos de comunicação humana. Soma-se, ainda, a capacidade de interligar os decorrentes juízos de valor relacionados e interdependentes das condições socioculturais.

Pensando no estudo da linguagem humana, não se pode deixar de mencionar Noam Chomsky (1986), gerativista que defende que a linguagem é internalizada de forma inata pelo cérebro, ou seja, uma capacidade humana natural. Para ele, a linguagem humana se dá em dois níveis: uma estrutura mais profunda, quando o raciocínio acontece sem o uso de

palavras (conhecimento não consciente), e uma estrutura superficial, correspondendo às frases e à organização escrita, envolvendo o codificar e o decodificar mensagens (conhecimento explícito).

Chomsky (1986), no entanto, não prevê as perspectivas de interação dos sujeitos e o real uso da linguagem para atender os diferentes contextos sociais que emergem deste contato, tratando o homem de forma mais isolada do seu meio social. Hymes (1995), então, concebe o sujeito na sua perspectiva de interação, contextualizando-o no tempo e no espaço no qual se encontra. O uso da língua, para Hymes (1995), deve levar em conta o que falar, quando falar, com quem falar, aonde falar e, especialmente, de que forma falar. Assim, afirma-se que usar uma língua propriamente não significa enunciar a gramática de forma correta, mas que ela seja socialmente apropriada.

Como segunda atividade desta etapa, e ainda dando enfoque às habilidades de ouvir e falar, a professora mostra *flashcards*, cada um com uma fruta comida pela lagarta, e questiona: *What's this?* Na sequência, cola os *flashcards* no quadro e, com a ajuda dos alunos, cola as plaquinhas com os nomes em inglês, recordando o vocabulário trabalhado na aula anterior. Pergunta: *Do you like...* para cada fruta, questionando a preferência.

Imagem 8 – Alunos associando imagem e palavra nas escolas privada e pública



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada, conforme a professora dispunha as imagens, os alunos iam nomeando-as em inglês, ajudando-a a distribuir as plaquinhas. Desta vez, lembraram da palavra ameixa em inglês, no entanto ainda houve dificuldade na palavra morango. Reproduz-se, a seguir, o diálogo registrado:

P: *What's this?*

A4<sub>p</sub>: *Apple.*

P: *Do you like apple?*

Alunos<sub>p</sub>: *Apple* (Os alunos repetiram a palavra. A professora questionou novamente, e eles perceberam que se tratava de perguntas diferentes e conseguiram responder corretamente).

A professora, a fim de perceber o progresso na aprendizagem de forma individual, perguntou a cada aluno *What's this?*, apontando para alguma fruta no quadro, e *Do you like...* trocando o nome da fruta, verificando se, de fato, houve o entendimento de que as perguntas eram distintas e, portanto, exigem respostas diferenciadas. Como resultado, percebeu-se que, com a chamada de atenção para a distinção das perguntas, os alunos assimilaram as estruturas trabalhadas e conseguiram reproduzi-las em uma nova situação.

Na escola pública, conforme a professora dispunha as imagens no chão, os alunos iam nomeando-as já em inglês. Ressalta-se aqui o progresso que se percebe entre as aulas anteriores e, até mesmo, ao longo da própria aula. O retomar do professor é caracterizado como uma prática imprescindível durante todas as etapas, convidando os alunos a revisitarem aquilo que já viram, promovendo, assim, o conhecimento.

Desta vez eles lembraram da palavra ameixa e alguns apresentaram dificuldade na palavra morango. A resposta, repetindo o nome da fruta, ocorreu da mesma forma que os alunos da escola privada responderam:

P: *What's this?*

Alunos<sub>e</sub>: *Pear.*

P: *Do you like pear?*

Alunos<sub>e</sub>: *Pear* (Os alunos repetiram a palavra. A professora questionou novamente, utilizando gestos de legal, positivo e a onomatopeia *yummy*).

Observa-se, assim, a importância de uma experiência de ensino em contemplar diferentes atividades que permeiem diversas áreas do conhecimento aplicando as múltiplas inteligências. Smole (1999) prossegue:

Tomando por base a concepção de inteligências múltiplas, vislumbramos a possibilidade de pensar uma educação escolar bem diferente da que predomina hoje em nossas escolas. A visão pluralista da mente reconhece muitas facetas diversas da cognição; reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastantes (p. 19).

Nos diálogos reproduzidos a professora teve de reforçar a ideia de que se tratavam de perguntas distintas, logo as respostas não seriam as mesmas. Para tal, utilizou gestos apontando para os alunos – “*Do you...*” –, seguido do sinal de legal – “*like*” – e então apontando para a fruta: “*pear*”. A expressividade e a corporeidade foram aqui empregadas como ferramenta de apoio, uma linguagem instintiva, para que se estabelecesse a comunicação.

Em seguida, a professora distribuiu frutas plásticas sobre a mesa. Destas frutas, algumas foram comidas pela lagarta e outras não. Os alunos distinguiram quais frutas apareceram no enredo da história. A professora trabalhou com os nomes das cores destas frutas em inglês. Posteriormente, voltou para os *flashcards* das frutas e questionou: *What color is this?* – anotando no quadro o nome da cor.

Imagem 9 – Separação das frutas plásticas em dois grupos nas escolas privada e pública



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada, neste momento, os alunos não tiveram dificuldades em estabelecer a relação, conseguindo nomear as cores de cada fruta, acertando inclusive a pronúncia de “*orange*”, vocábulo em que concentraram maior dificuldade em reconhecer a tonicidade da palavra quando apresentada pela primeira vez. Separaram, nas mesas, as frutas que a lagarta comeu das que ela não comeu.

Na escola pública, da mesma forma, os alunos não tiveram dificuldades em estabelecer a relação, conseguindo nomear as cores de cada fruta, acertando todos os vocábulos relacionados à história. Separaram, no chão, as frutas comidas das frutas não comidas, criando, assim, dois grupos e nomeando os alimentos que apareceram na história.

Esta atividade tem por essência o trabalho com o concreto com o manuseio das frutas plásticas, que são a representação dos objetos trabalhados na história. Nesta faixa etária a criança ainda tem a real necessidade de tocar, manusear, enxergando aquilo sobre o que se fala. Em síntese, concreto é o que se pode experimentar sensorialmente, enquanto abstrato é uma representação mental.

Para Piaget (1970), a aprendizagem na criança, neste estágio, vai do concreto ao abstrato, ou seja, inicialmente se assimila aquilo que pode ser percebido por meio dos sentidos, para, posteriormente, criar noções de ideias e conceitos abstratos; parte, assim, da percepção para a compreensão.

Machado (2009) endossa o concreto como sendo uma referência da realidade perceptível, enquanto o abstrato seria uma generalização teórica. Falar de concreto implica falar em abstrato, uma vez que se trata de uma concepção dialética complementar. Nesse sentido, o planejamento da experiência de ensino pretendeu aproximar estas duas vertentes abrangendo diferentes atividades, mas que, por essência, abarcavam um mesmo objetivo: a comunicação.

Como atividade final da segunda aula, a professora entregou encartes de supermercados para que os alunos confeccionassem um cartaz com quatro colunas referentes às cores da história: vermelho, roxo, verde e laranja. O professor retoma o nome das cores em inglês e questiona aos alunos *What's your favorite color?*

Imagem 10 – Alunos nas escolas privada e pública na organização do cartaz



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada a professora nomeou os grupos com a cor respectivamente designada, e os alunos não utilizaram o nome da cor em português, apenas em inglês. Trabalharam em grupos de forma organizada, priorizando a ação coletiva em achar o maior número de objetos na cor atribuída, e, inclusive, auxiliando os demais grupos a encontrarem elementos de suas cores designadas. Retrata-se, a seguir, a fala de um aluno do grupo laranja para um aluno do grupo roxo:

Grupo Laranja: Achei uma comida que é *purple* (Direcionando-se ao grupo roxo). Vocês querem?

Grupo Roxo: Nossa! Valeu.

Respondendo ao questionamento acerca da cor favorita, os alunos primeiramente não utilizavam a estrutura completa “*My favorite color is...*”, apenas o nome da cor em inglês. A professora ressaltou o modelo de resposta, e todos responderam novamente, um a um, agora usando a resposta completa.

Na escola pública, os alunos não utilizaram o nome da cor em português, apenas em inglês. Evidencia-se aqui uma significativa consideração: neste momento ambos os grupos da escola privada e pública atingiram um mesmo estágio – estão utilizando a língua-alvo ao invés da língua materna sem serem solicitados, ou seja, de forma natural.

Inicialmente, na escola pública, trabalharam de maneira mais individualizada, tendendo a uma competição: qual componente do grupo encontrava o maior número de figuras. Na sequência, a professora revisitou o objetivo da atividade, atentando para a produção coletiva. Descreve-se a fala entre dois alunos do grupo vermelho e a intervenção da professora:

A1e: Eu já tenho seis figuras. Tu só tem duas.

A2e: Eu vou achar bem mais que tu.

P: Pessoal, nosso trabalho é um grupo. Somos um time, então temos que nos ajudar. Todos neste grupo precisam de figuras da cor *red*.

Referente ao questionamento acerca da cor favorita, os alunos, de início, não utilizavam a estrutura completa “*My favorite color is...*”, somente o nome da cor em inglês. A professora informou o modelo de resposta, e todos responderam novamente, empregando a resposta completa. Apenas três alunos não conseguiram estruturar a frase, sendo imediatamente ajudados pelos colegas, havendo, assim, troca com os pares, aprendendo a partir da interação. Nota-se que esta atitude de ajuda aos colegas se fez presente em todas as etapas, evidenciando que esta troca com os pares colabora na construção do conhecimento.

A Imagem 11 apresenta os cartazes produzidos nas escolas privada e pública utilizando os recortes de encartes de supermercado.

Imagem 11 – Cartazes confeccionados nas escolas pública e privada



Fonte: Acervo da autora (2017).

O trabalho em grupo foi um recurso explorado a fim de justamente proporcionar esta troca direta entre os alunos, ambicionando uma participação ativa e dinâmica. Justifica Vygotsky (1998), com seus estudos acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, “de fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados” (p. 110). O sociointeracionista postula que o desenvolvimento real corresponde às funções mentais já amadurecidas, enquanto o proximal abarca o que a criança é capaz de fazer com a ajuda de um adulto ou de crianças com mais experiência. Nas palavras dele:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (p. 113).

A proposta de trabalhar em grupo buscou o aprimoramento de habilidades para realizar tarefas coletivamente, contrastando momentos em que há reciprocidade de pensamento e outros, mais complexos, quando há pontos de vista divergentes. Na escola pública notou-se que, a princípio, os alunos se reuniram em grupos, mas para trabalhar de forma individual, buscando seu próprio resultado, e não de forma coletiva. A professora retomou, então, a importância da cooperação, almejando um único resultado final, produto da ação de uma equipe, em conjunto.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 117-118).

Logo, trabalhar em grupos promoveu a sociabilidade dos alunos, convidando-os a interagir com seus pares. O produto desta interação – a aprendizagem –, tendo como cenário a ZDP, ocorreu de forma construtiva a partir do ambiente e dos elementos que o compõem.

### **6.4 Aula 3**

O espaço entre uma aula e outra foi de uma semana. Considera-se um período relativamente longo, pois as crianças ficaram sete dias sem ter contato com aquilo que foi trabalhado e, por ser em uma Língua Estrangeira, dificulta ainda mais a aprendizagem dos conteúdos.

A professora, em tal caso, nos momentos iniciais promoveu a retomada dos conteúdos. Nesta terceira aula, retornou à história utilizando o livro impresso, e para cada fruta citada questionou a turma:

1. What's this?
2. What color is it?
3. How many (apples/oranges...)?

Na escola privada, no primeiro momento, alguns alunos responderam “maçã”, e outros responderam em inglês. A professora solicitou “*In English!*”, e, então, de forma coletiva, houve a resposta “*apple*”. Assim, foram lembrando o vocabulário. Alguns alunos ainda tiveram dificuldade com o vocábulo “*strawberry*”. Após este momento no coletivo, a professora individualizou o processo, questionando cada um dos alunos, de forma alternada, com as perguntas antes feitas para todo o grupo. Quando algum aluno respondia incorretamente à pergunta feita, a professora intervia repetindo o questionamento e, na maioria das vezes, os colegas ajudavam. A professora, nessa situação, seguia para os próximos alunos, e depois voltava ao que errou, a fim de verificar se, de fato, houve a assimilação desejada.

Na escola pública alguns alunos repetiram a resposta dada na pergunta anterior, conforme o diálogo a seguir reproduz:

P: *What's this?*

Alunos: *Apple.*

P: *What color is this?*

Alunos: *Apple.*

P: *What color? Red? Green? Orange?*

Alunos: *Red!!!!!!*

A professora optou pela correção do erro no momento da fala, indicando que a resposta dada estava incorreta ao devolver o mesmo questionamento exemplificando as possibilidades de resposta. Este erro, no entanto, não significa que os alunos não sabiam a resposta correta, ou que não houvessem internalizado a estrutura trabalhada. Significa, sim, que o conteúdo deveria ser revisitado a fim de oportunizar sua retenção. Considerando que houve um espaço de uma semana entre a aula anterior e o novo encontro, erros desta natureza são normais e decorrentes do processo que está se construindo e fortalecendo.

Sobre o reforço acerca do erro, Esteban (2002, p. 147) afirma que:

O desconhecimento representa elementos através dos quais é possível ampliar o conhecimento que as crianças já possuem: o desconhecimento é o que elas necessitam aprender, indica aprendizagens potenciais, e não o que definitivamente não sabem (p. 147).

Numa perspectiva convergente, Pinto (2000) acrescenta que “o erro é um elemento possível e até necessário: ele é um elemento intrínseco no processo de construção do conhecimento” (p. 39). Desta forma, o professor tem a função de diagnosticar a origem do erro e a ação que deve tomar para o reforço da aprendizagem a partir da correção. Trata-se de um ciclo que prevê a ação, seguida por uma reflexão e, então, por uma nova ação, a diagnóstica.

Os *não acertos* na pronúncia são comuns na aquisição de uma Língua Estrangeira. Cabe ao professor encontrar a melhor forma de corrigir o erro na produção oral, uma vez que esta atitude envolve a exposição do aluno. Enquanto aprendizes de uma Língua Estrangeira, os alunos devem ser corrigidos no momento em que se verifica o erro a fim de que não os internalizem, podendo reproduzi-los novamente em outra situação.

O professor não deve destacar – dizendo: “Não, isto está errado” –, mas encontrar caminhos para chamar a atenção não do aluno que errou, mas de forma coletiva. Sugere-se ao professor pontuar este erro pronunciando o vocábulo da forma correta, convidando a turma a repetir. O aluno, então, perceberá seu erro, no entanto não se sentirá exposto ou inibido a participar novamente. Mais tarde, o professor volta para este aluno e repete seu questionamento, verificando se, de fato, houve a correção por parte dele.

No princípio de uma abordagem comunicativa, Hendrickson (1978) defende que a correção, tanto oral quanto escrita, dos erros na aula de Língua Estrangeira colabora para a proficiência muito mais do que se os erros ficarem sem correção. Assim, o professor estará guiando seus alunos ao reconhecimento do erro, sendo mais autônomos e conscientes enquanto falantes de uma língua que visa a comunicação efetiva.

Allwright e Bailey (1991) sustentam: “Nosso objetivo é que nossos alunos corrijam suas próprias falhas na comunicação e produzam a língua alvo de forma fluente sem a nossa ajuda, e que essa forma correta seja internalizada” (p. 107).

Na experiência de ensino trabalhada ficou nítido o papel da correção colaborando para uma autonomia comunicativa dos alunos. Quando a professora fazia algum questionamento individual e o aluno respondia de forma equivocada, os próprios colegas faziam a correção, indicando o modo correto. Este aluno que foi corrigido, mais tarde,

ajudou outro colega que errou. Nota-se, assim, uma ajuda mútua que oportuniza a troca de experiências na construção da aprendizagem tanto de forma individual quanto coletiva.

Na sequência, a professora dispôs sobre a mesa frutas de verdade que apareceram na história. Os alunos identificaram os nomes, cores e quantidade das frutas de verdade a partir dos questionamentos:

- |                 |                      |                                  |
|-----------------|----------------------|----------------------------------|
| 1. What's this? | 2. What color is it? | 3. How many (apples/oranges...)? |
|-----------------|----------------------|----------------------------------|

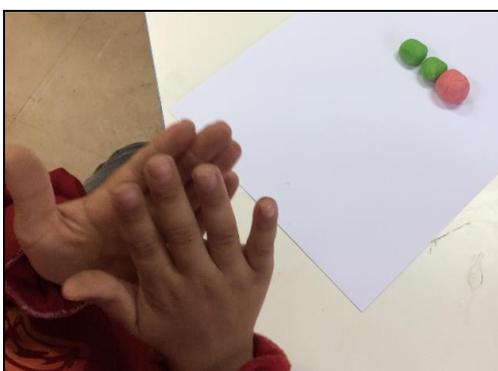
Na escola privada os alunos recordaram a palavra *plum* sem apresentar dificuldades, e não confundiam as perguntas, sabendo exatamente a resposta do nome da fruta, sua cor e quantas havia.

Na escola pública, da mesma forma, os alunos conseguiram aplicar o vocabulário trabalhado atrelado às estruturas, apresentando maior sucesso na produção oral a partir de um progresso notório ao longo das aulas.

Declara-se, portanto, ser efetiva a postura do professor em apresentar o conteúdo e oportunizar o aluno a praticar o que aprendeu para, então, construir a partir daquilo que era novo. Trata-se das etapas sugeridas por Penny Ur (1991): *Presentation, Practice, Production (PPP)*. Segundo a linguista, num primeiro momento é necessário que o professor apresente o aspecto linguístico a ser trabalhado, seguido da prática específica e guiada deste novo conteúdo para que, então, o aluno seja capaz de produzir na Língua Inglesa de acordo com o modelo que aprendeu.

A terceira atividade propôs que, utilizando farinha, sal, água e corante de alimentos, os alunos fizessem massa de modelar caseira para montar a *caterpillar*, identificando as cores do corpo da lagarta e contando em inglês o número de bolinhas de massa de modelar que representa o corpo da lagarta.

Imagem 12 – Alunos confeccionando a *caterpillar* com massa de modelar



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada houve grande entusiasmo para esta atividade. Os alunos participaram da execução de todas as etapas, adicionando os componentes para a massa de modelar, amassando e acrescentando o corante. A professora seguia trabalhando o vocabulário correspondente na língua-alvo, retomando as cores *green e red*.

Na escola pública, do mesmo modo, os alunos estavam muito motivados a participar. Foram adicionando os componentes para a massa de modelar, amassando e colocando o corante. A professora trabalhava o vocabulário correspondente na língua-alvo, retomando as cores *green e red*.

Imagem 13 – Alunos preparando a massa de modelar

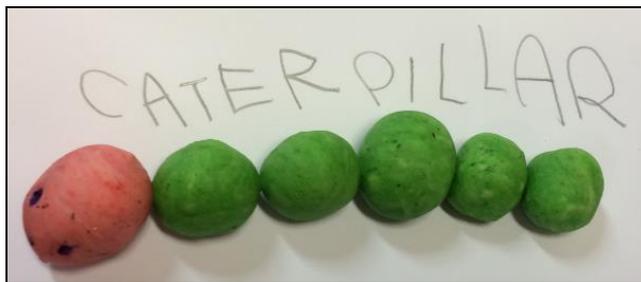


Fonte: Acervo da autora (2017).

Reforça-se aqui a importância de atividades lúdicas que priorizem o concreto. O sentido do tato foi fundamental, unindo os perfis sinestésicos e visuais nos diferentes estilos de aprendizagem. Dando-se ênfase à inteligência pictórica, marcada pela criação, uso de cores e imagens, Smole (1999) defende as atividades diferenciadas em sala de aula:

Um dos pontos vantajosos da teoria das inteligências múltiplas no trabalho com educação escolar é a crença de que todo aluno tem potencial para se desenvolver intensamente em uma ou em várias áreas, pois é possível observar e estimular as diferentes competências dos indivíduos. Tal maneira de olhar para o aluno permite que a escola crie condições para interferir no desenvolvimento e no treino das competências. Ao mesmo tempo, torna possível acompanhar individualmente os resultados da prática pedagógica e adotar uma atitude de constante reflexão a respeito dos sucessos e insucessos no trabalho docente (p. 20).

Imagem 14 – *Caterpillar* confeccionada ao final da atividade



Fonte: Acervo da autora (2017).

Como atividade de fechamento, a professora apresentou potinhos com frutas cortadas. Eram as frutas comidas pela lagarta na história. Os alunos prepararam uma salada de frutas que foi saboreada pela turma. A professora retomou o vocabulário das frutas, questionando a cor de cada alimento e trabalhando com a expressão *Do you like...?* com as opções de resposta: *It's yummy, it's yucky.*

Imagem 15 – Frutas da história para a salada de frutas



Fonte: Acervo da autora (2017).

Na escola privada os alunos foram adicionando as frutas em um recipiente maior, falando em inglês o nome de cada alimento. Saborearam a salada de frutas, experimentando o que a lagarta comeu na história. Enquanto faziam a degustação, usavam as expressões *"I like apple"*. *"Hummm, delicious!"*

Na escola pública os alunos foram identificando o nome dos alimentos em inglês. Saborearam a salada de frutas olhando para os potinhos e, à medida que pegavam as frutas com a colher, diziam: *"apple, pear..."*. Nesta atividade foi proposta a inserção do sentido do olfato e paladar, contribuindo para estimular as crianças de diferentes formas.

Imagem 16 – Preparação e degustação da salada de frutas



Fonte: Acervo da autora (2017).

Como última atividade da experiência de ensino, procurou-se oportunizar aos alunos a vivência com o real, aproximando a história que ouviram do seu cotidiano. Além dos conteúdos que permeavam o trabalho com cores, frutas e números em inglês, buscou-se chamar a atenção das crianças para questões cidadãs, como a boa alimentação para uma vida mais saudável. O lúdico foi a ponte que ligava os conteúdos formais à vivência em situações reais de comunicação, resultando, como objetivo macro, a aprendizagem dos elementos designados em Língua Inglesa.

### 6.5 Pós-teste

Na semana seguinte ao término das aulas que compunham a experiência de ensino, realizou-se a atividade de pós-teste, tendo por objetivo verificar o crescimento do potencial de aprendizagem dos alunos ao final da prática. As três atividades planejadas para diagnóstico nesta etapa eram exatamente iguais ao pré-teste, as quais contemplavam os conteúdos trabalhados: cores, números e frutas.

Da mesma forma, tomou-se nota no diário de aula acerca do observado, sempre com atenção ao desenvolvimento coletivo dos dois grupos, bem como cada aluno na sua individualidade, contrastando os resultados obtidos no pré-teste inicial.

A atividade de cores – a brincadeira *elefante colorido* – incluía as palavras *red*, *green*, *orange* e *purple*, vocábulos da história *The Very Hungry Caterpillar*. Os alunos teriam de tocar um objeto na cor dita em inglês pela professora. No pré-teste notou-se maior dificuldade nas cores *red* (vermelho) e *orange* (laranja). No pós-teste, percebeu-se esta dificuldade minimizada. O Quadro 7, a seguir, apresenta os *não acertos* dos alunos, identificados da seguinte forma: alunos da escola privada são apresentados com o subscrito

*p*, abreviação de *privada* e os alunos da escola pública são apresentados com o subscrito *e*, abreviação de *estadual*.

Quadro 7 – Resultados no pós-teste na atividade *Cores*

ESCOLA	PRIVADA	PÚBLICA
Número de não acertos	1 não acerto	3 não acertos
Descrição	ALUNO K <sub>p</sub> : green	ALUNO A <sub>e</sub> : red
		ALUNO D <sub>e</sub> : purple
		ALUNO H <sub>e</sub> : orange

Fonte: A autora (2017).

Conforme o Quadro 7, destaca-se aqui que o *não acerto* verificado na escola privada foi de um aluno que não teve dificuldades anteriores registradas (aluno K<sub>p</sub>) e que, quando foi dita a cor verde, em inglês *green*, tocou em um objeto amarelo.

Na escola pública os três não acertos verificados nesta atividade foram de alunos que também não haviam acertado a atividade no pré-teste (alunos A<sub>e</sub>, D<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>), porém, no diagnóstico inicial não acertaram o nome de duas cores e, agora, após a experiência de ensino, mostraram dificuldade em apenas um vocábulo. O aluno A<sub>e</sub>, quando a cor dita foi vermelha, em inglês *red*, encostou em um objeto verde. O aluno D<sub>e</sub> manteve o *não acerto* do pré-teste, ainda escolhendo um objeto de cor verde quando lhe foi solicitado roxo, *purple*. Já o aluno H<sub>e</sub> manteve dificuldade com a cor laranja, *orange*, escolhendo um objeto, desta vez, vermelho e não mais azul, como no pré-teste, no entanto não apresentou mais dificuldade com o vocábulo *purple*, identificado no pré-teste.

A atividade diagnóstica envolvendo números de um a dez em inglês previa o uso de palitos de picolé. Mesmo com o desenvolvimento das aulas, esta foi a atividade com maior incidência de *não acertos* (seis *não acertos* entre as duas escolas), conforme expõe o Quadro 8. Retoma-se que os alunos estão em processo de alfabetização matemática, portanto a dificuldade pode permear a competência linguística associada à construção matemática que não está findada.

Quadro 8 – Resultados no pós-teste na atividade *Números*

ESCOLA	PRIVADA	PÚBLICA
<b>Número de não acertos</b>	2 não acertos	4 não acertos
<b>Palavra não acertada</b>	ALUNO B <sub>p</sub> : eight	<b>ALUNO A<sub>e</sub>: nine</b>
	ALUNO F <sub>p</sub> : ten	ALUNO E <sub>e</sub> : two – four
		<b>ALUNO H<sub>e</sub>: nine</b>

Fonte: A autora (2017).

Conforme o Quadro 8 expõe, destaca-se que na escola privada o aluno B<sub>p</sub>, no pré-teste, não acertou dois números (vocábulo *six* e *eight*). Com a experiência de ensino, o pós-teste evidencia que esta dificuldade remanesceu apenas com um vocábulo (*eight*). O aluno, desta vez, colocou seis palitos sobre a mesa, ao invés de sete, como o fez no pré-teste. O aluno F<sub>p</sub>, que no pré-teste teve dificuldade com o vocábulo *seven*, obteve sucesso nesta associação, porém teve dificuldade de representar o número dez (*ten*), colocando nove palitos sobre a mesa. Quando a professora se aproximou e ajudou o aluno, contando juntos a sequência numérica de um a dez em inglês, ele não lembrou do vocábulo *ten*.

Nos dados expostos no Quadro 8 destacou-se, em negrito, os alunos que apresentaram *não acertos* tanto na atividade anterior sobre cores quanto na atividade de números, sendo ambos alunos da escola pública (alunos A<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>).

Na escola pública o aluno A<sub>e</sub>, no pré-teste, teve dificuldade com o vocábulo *nine*, e repetiu-a no pós-teste, quando a professora solicitou o número nove, em inglês *nine*, e ele dispôs sete palitos sobre a mesa. O aluno E<sub>e</sub> manteve dificuldade nos vocábulos *two* e *four*, colocando, respectivamente, três e seis palitos de picolé sobre a mesa. A professora pediu que ele fosse falando em português a sequência numérica de um a dez e escrevendo os algarismos no papel. O aluno demonstrou dificuldade em escrever o algarismo dois, e inverteu as posições dos algarismos cinco e quatro, evidenciando dificuldade concomitante na competência linguística e na construção e orientação matemática.

O aluno H<sub>e</sub> manteve dificuldade com o vocábulo *nine*. No pré-teste havia disposto oito palitos sobre a mesa e, agora, dispôs dez. A professora, ao lado dele, pediu que este contasse em português a sequência numérica de um a dez. O aluno prosseguiu “...sete, oito, dez”, fez gesto de confusão com a cabeça e corrigiu o próprio erro: “oito, nove, dez”. Destaca-se em negrito, no Quadro 8, os alunos A<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>, pois estes apresentaram *não acertos* na atividade anterior do pós-teste, envolvendo cores.

A última atividade diagnóstica envolvia o vocabulário sobre frutas. Anteriormente, no pré-teste, os vocábulos com maior incidência de *não acertos* foram as palavras *plum* e *strawberry*, o que ainda persistiu após a experiência de ensino, confirmadas no pós-teste, segundo o Quadro 9.

Quadro 9 – Resultados no pós-teste na atividade *Frutas*

ESCOLA	PRIVADA	PÚBLICA
Número de não acertos	1 não acerto	3 não acertos
Palavra não acertada	ALUNO B <sub>p</sub> : pear	ALUNO A <sub>e</sub> : <i>strawberry</i>
		ALUNO H <sub>e</sub> : <i>apple</i>
		ALUNO P <sub>e</sub> : strawberry

Fonte: A autora (2017).

Nos dados expostos no Quadro 9 destacou-se, em negrito, os alunos que apresentaram *não acertos* tanto na atividade anterior sobre números quanto na atividade de frutas, sendo na escola privada um aluno (aluno B<sub>p</sub>) e na escola pública dois alunos (alunos A<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>).

O aluno B<sub>p</sub> da escola privada teve dificuldade no pré-teste com a palavra *strawberry*, e agora *pear*. Quando viu a imagem da pera, associou-a ao vocábulo maçã, em inglês *apple*. Da escola pública, o aluno A<sub>e</sub> havia tido dificuldade com as palavras *plum* e *strawberry*, e agora manteve com o vocábulo *strawberry*, optando pela palavra ameixa, em inglês *plum*, quando viu a figura do morango. Já o aluno H<sub>e</sub> teve dificuldade em reconhecer *apple*, quando no pré-teste teve dificuldade com *plum*. Assim como no pré-teste, optou pelo vocábulo *pear* quando viu a imagem da ameixa. O aluno P<sub>e</sub> não havia demonstrado qualquer dificuldade no pré-teste, tampouco nas atividades anteriormente descrita do pós-teste, mas aqui, na atividade envolvendo frutas, optou pelo vocábulo *orange* quando a imagem representava um morango.

Marcou-se em itálico os alunos que apresentaram *não acertos* nas três atividades propostas, sendo nenhum aluno na escola privada e dois na pública (alunos A<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>). Os alunos A<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>, no momento do pré-teste, também apresentaram *não acertos* nas três atividades propostas: o aluno A<sub>e</sub> na atividade de cores, com os vocábulos *red* e *orange* no pré-teste e agora apenas com *red*; na atividade de números com o vocábulo *nine*, permanecendo nesta etapa; na atividade de frutas, com as palavras *plum* e *strawberry* no

pré-teste e, agora, apenas *strawberry*; o aluno H<sub>e</sub> evidenciou *não acertos* no pré-teste com os vocábulos *orange* e *purple*, remanescendo após a experiência de ensino dificuldade na palavra *orange*; na atividade envolvendo números, no pré-teste, registrou *não acerto* com o vocábulo *nine*, permanecendo no pós-teste e, por fim, na atividade sobre frutas no pré-teste com a palavra *plum* e no pós-teste com o vocábulo *apple*.

O Quadro 10, a seguir, indica os números de *não acertos* nas atividades de pós-teste.

Quadro 10 – Não acertos ao final das três atividades diagnósticas do pós-teste

ESCOLA	CORES	NÚMEROS	FRUTAS	TOTAL DE NÃO ACERTOS
PRIVADA	1 não acerto	2 não acertos	1 não acerto	4
PÚBLICA	3 não acertos	4 não acertos	3 não acertos	10

Fonte: A autora (2017).

O Quadro 10 permite constatar que, no pré-teste, na escola privada, houve 15 *não acertos* nas atividades propostas e, agora, após a experiência de ensino, quatro *não acertos* foram registrados. Já na escola pública, no momento do pré-teste verificaram-se 33 *não acertos*, diminuídos para 10 na etapa do pós-teste.

A fim de se relacionar os resultados obtidos no pré-teste em comparação com o diagnóstico gerado no pós-teste, organiza-se o Quadro 11, indicando os *não acertos* das atividades propostas antes e após a experiência de ensino.

Quadro 11 – Não acertos verificados nos pré e pós-teste

	CORES				NÚMEROS				FRUTAS			
	PRÉ		PÓS		PRÉ		PÓS		PRÉ		PÓS	
<b>ESCOLA PRIVADA</b>												
ALUNO	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto
A <sub>p</sub>	red	orange	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
B <sub>p</sub>	orange	red	-	-	six eight	two seven	eight	six	strawberry	apple	pear	apple
C <sub>p</sub>	purple	pink	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D <sub>p</sub>	-	-	-	-	nine	ten	-	-	-	-	-	-
E <sub>p</sub>	-	-	-	-	eight	ten	-	-	-	-	-	-
F <sub>p</sub>	-	-	-	-	seven	two	ten	nine	-	-	-	-
G <sub>p</sub>	-	-	-	-	one	four	-	-	plum strawberry	strawberry plum	-	-
H <sub>p</sub>	-	-	-	-	-	-	-	-	orange	apple	-	-
I <sub>p</sub>	-	-	-	-	-	-	-	-	pear	plum	-	-
J <sub>p</sub>	-	-	-	-	-	-	-	-	strawberry	plum	-	-
K <sub>p</sub>	-	-	green	yellow	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>ESCOLA PÚBLICA</b>												
ALUNO	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto	Vocábulo pedido	Não acerto
A <sub>e</sub>	red orange	orange red	red	green	nine	eight	nine	seven	plum strawberry	apple apple	strawberry	plum
B <sub>e</sub>	purple	blue	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C <sub>e</sub>	green	yellow	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D <sub>e</sub>	red purple	orange green	purple	green	eight	six	-	-	-	-	-	-
E <sub>e</sub>	orange	red	-	-	two four	four two	two four	three six	plum	strawberry	-	-
F <sub>e</sub>	red	orange	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G <sub>e</sub>	orange	yellow	-	-	eight	two	-	-	strawberry	plum	-	-
H <sub>e</sub>	orange purple	blue red	orange	red	nine	eight	nine	ten	plum	pear	apple	orange
I <sub>e</sub>	-	-	-	-	ten	one	-	-	-	-	-	-
J <sub>e</sub>	-	-	-	-	three	six	-	-	orange	apple	-	-
K <sub>e</sub>	-	-	-	-	three	six	-	-	-	-	-	-
L <sub>e</sub>	-	-	-	-	six	five	-	-	pear	plum	-	-
M <sub>e</sub>	-	-	-	-	seven	three	-	-	plum	strawberry	-	-
N <sub>e</sub>	-	-	-	-	-	-	-	-	pear	strawberry	-	-
O <sub>e</sub>	-	-	-	-	-	-	-	-	strawberry	plum	-	-
P <sub>e</sub>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	strawberry	orange

Fonte: A autora (2017).

O Quadro 11 clarifica que, após a aplicação da experiência de ensino fundamentada no lúdico, associado à contação de histórias em Língua Inglesa, verificou-se que tanto os alunos da escola privada quanto os da rede pública conseguiram realizar as mesmas atividades com maior clareza e assertividade, evidências expostas no contraste entre pré e pós-teste. Assim, notou-se a diminuição da dificuldade na execução do diagnóstico realizado após a aplicação de toda a sequência didática.

A Tabela 1, a seguir, organiza estas informações mediante os resultados de pré e pós-teste. Vale lembrar que os *não acertos* registrados condizem com os critérios do que foi considerado *não acerto* para cada atividade, já anteriormente descrito na caracterização das atividades na seção pré-teste.

Tabela 1 – Diminuição da incidência de *não acertos* entre pré e pós-teste

ATIVIDADE	PRIVADA			PÚBLICA		
	Cores Fr.(%)	Números	Frutas	Cores	Números	Frutas
<b>Pré-teste</b>	3(10,7)	6(21,4)	6(21,4)	11(47,8)	12(52,0)	10(43,5)
<b>Pós-teste</b>	1(3,6)	2(7,1)	1(3,6)	3(13,0)	4(17,4)	3(13,0)
<b>Diferença de não acertos entre pré e pós-teste</b>	<b>2(7,1)</b>	<b>4(14,3)</b>	<b>5(17,8)</b>	<b>8(34,8)</b>	<b>8(34,8)</b>	<b>7(30,5)</b>

Fonte: A autora (2017).

Conforme a Tabela 1, no pós-teste foi possível verificar que a experiência de ensino trouxe benefícios para ambos os grupos, tanto da escola privada quanto da pública. Todas as atividades apresentaram aumento de acertos, registrados a partir da diminuição de *não acertos*, atestando que a maioria dos alunos nos dois cenários aprimorou habilidades acerca dos conteúdos trabalhados numa perspectiva de desenvolvimento de uma competência comunicativa.

O pós-teste mostra, inclusive, que, mesmo os alunos que estenderam seus *não acertos* após o desenvolvimento do ensino, conseguiram diminuí-los, podendo afirmar que eles adotaram estratégias ao longo da experiência de ensino utilizando os vocábulos trabalhados, bem como aplicando-os nas situações comunicativas propostas por meio das estruturas adquiridas. Desta forma, avaliou-se o progresso individual a partir do desenvolvimento de cada aluno, aplicando os vocábulos propostos não de forma isolada, mas contextualizadas, através de orações completas e não simplesmente palavras soltas.

Notou-se, ainda, que, mesmo os alunos A<sub>e</sub> e H<sub>e</sub>, que apresentaram *não acertou* nas três atividades do pré-teste e nas mesmas três do pós-teste, conseguiram participar das aulas, aplicando o que aprendiam nas atividades designadas. Estes alunos apresentaram, no entanto, dificuldade de retenção do conteúdo novo, o que poderia ser solucionado dentro de um espaço de tempo maior, oportunizando a eles maior exposição à língua-alvo num trabalho contínuo.

A investigação realizada revela, portanto, que o ensino de Língua Inglesa acontece também na escola pública, mesmo esta não sendo componente curricular até a segunda etapa do Ensino Fundamental, fazendo-se possível no espaço da hora do conto. Confirmou-se que a contação de histórias contribuiu diretamente para o ensino de uma Língua Estrangeira, oportunizando aos alunos vivenciarem práticas lúdicas a partir do faz de conta. Assim, o contar histórias na prática impactou diretamente na aprendizagem dos alunos participantes desta pesquisa e, em acréscimo, ao fazer docente da pesquisadora, que construiu novos saberes a partir de uma desconstrução de crenças.

## **6.6 O contar histórias na prática**

Todos nós contamos e ouvimos histórias diariamente. Falamos, em casa, sobre como foi nosso dia, narrando fatos acontecidos conosco ou com quem convivemos. Trazemos lembranças da infância, de momentos inesquecíveis, memórias de nossos pais e avós que repassamos em forma de histórias àqueles que amamos; histórias, estas, que tanto ensinam quando compartilhadas e alimentam nossa imaginação. O contar histórias encontra seu espaço seja pelo gosto que as histórias despertam, pelo divertimento, capacidade de imersão em um novo mundo ou pela possibilidade de firmar interesse pelo universo da literatura.

Ouvir uma história oportunizou a cada aluno participante desta experiência desenvolver e aprofundar o conhecimento que circunda a língua, mas, indo muito mais além, enriquecer sua experiência e vivência de mundo a partir do contato com o lúdico. Enquanto pesquisadora participante, vivi cada experiência junto com os alunos, compartilhando de suas expectativas e ansiedades.

Era possível observar em seus olhinhos o brilho de verem um livro em inglês, ouvindo uma história em uma língua “desconhecida”. Notava-se, a cada aula, um carinho pela personagem do livro, a *Caterpillar*, que era vista com amor pelos alunos.

A arte de contar uma história teve sua compreensão redimensionada nesta experiência de ensino, aproximando os alunos de uma história encantadora que fundamentou interessantes discussões baseadas em questões de cidadania tão relevantes, como a importância de uma alimentação saudável e o cuidado do preparo do lanche incluindo frutas, suco e água, ao invés de lanches prontos e industrializados.

Este cuidado foi levado para casa, pois os alunos lá compartilharam a experiência que estavam vivenciando na escola. Assim, não somente os alunos participaram desta prática de ensino, mas suas famílias também, refletindo novos comportamentos para a comunidade como um todo.

A cada aula, especialmente na escola pública, os alunos iam se tornando mais acessíveis e aproximavam-se mais da “*teacher* de inglês”, que os via uma vez por semana. Quando batia à porta, eles me olhavam com entusiasmo, convidando-me a entrar, indo me buscar na porta e abraçando-me com um afeto recompensador.

Ao ouvir seus relatos, tanto no cenário público quanto no privado, narrando que contaram a história aos pais, desenharam a *caterpillar* em casa e comeram as frutas que ela comeu, percebia que o trabalho estava causando um efeito não apenas em suas vidas, mas abrangendo suas famílias também.

O mundo do faz de conta é uma prática milenar, inerente às gerações, que começaram esta prática contando o surgimento do mundo a partir dos mitos e lendas que foram passando de pai para filho. Neste estudo notou-se que a história fez o caminho dito inverso, passando dos filhos para os pais. Transpondo-se da oralidade para o formato escrito, as histórias continuam vivas, de forma atemporal, e hoje passam do impresso para o digital, sem perder, contudo, a intenção de despertar sentimentos, numa perspectiva transformadora.

Esta perspectiva de transformação foi produto desta experiência de ensino não somente para os alunos, mas para mim, enquanto professora e pesquisadora, tendo a oportunidade de vivenciar realidades distintas caminhando em um mesmo propósito: a aprendizagem de Língua Inglesa a partir da hora do conto.

Os cenários eram diferentes, os atores, estrelas desta peça, também, mas todos protagonizaram suas histórias seguindo um mesmo enredo.

Ao se revisitar o objetivo geral desta investigação, lembra-se que este se propunha a desvendar:

### **Quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental?**

Antes de iniciar a experiência com os alunos, levantei algumas hipóteses, permeando a ideia de crenças que temos acerca do ensino de uma Língua Estrangeira na escola. Seja ela privada ou pública, é comum ouvirmos “Não se aprende inglês na escola” ou “Para aprender inglês tem que fazer cursinho”. Senti a ousadia em propor que, ao final de uma experiência de ensino relativamente curta, fosse possível verificar o crescimento dos alunos no idioma.

Considerei, ainda, minha trajetória profissional de sempre ter trabalhado com ensino de inglês no contexto privado, onde encontro subsídios para meu trabalho, salas temáticas, quadro digital, livros didáticos e disponibilidade de material. Ao pensar no ensino de inglês na escola pública, carreguei alguns receios, considerando a questão de não se tratar de um componente curricular, de talvez não haver a mesma disponibilidade de recursos e, principalmente, pelo fato de os alunos não estudarem inglês anteriormente.

Com o desenvolvimento da mesma experiência de ensino em duas escolas, percebeu-se que, ao ouvir uma história, os alunos revelaram os mesmos sentimentos e emoções, interagindo com as personagens e fazendo-se igualmente parte da narrativa. Atingiram os objetivos, assimilaram os vocábulos propostos e desenvolveram a competência comunicativa que se buscou inicialmente.

Todas as atividades tinham por essência seu caráter lúdico, baseadas em uma abordagem comunicativa, não prevendo o uso da gramática pura estruturando frases, mas o uso real da língua em situações cotidianas. Notou-se que os alunos foram crescendo dentro da Língua Inglesa a cada aula, recordando-se da pronúncia e dos vocábulos trabalhados na história de forma progressiva.

Buscou-se envolver a sociabilidade: as crianças reuniram-se em rodinha para ouvir a história, trabalharam em grupos e discutiram com seus colegas, trocando experiências, sendo ouvidos e ouvindo, aproximando-se, assim, os sujeitos envolvidos e criando um ambiente confortável à participação de todos.

As atividades com o uso de massa de modelar e de vestes para a formação viva da personagem, propiciaram o desenvolvimento da imaginação com foco na habilidade de criar, experimentando, construindo e reconstruindo, fazendo diferente em cada tentativa.

Desta forma, as atividades propostas nesta experiência de ensino visaram a contemplar a participação dos alunos como protagonistas no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, oportunizando-os a estarem em contato com a língua-alvo durante todas as etapas das aulas e não focalizar as estruturas gramaticais isoladas, mas, sim, inseridas num contexto real e significativo de comunicação.

Buscou-se, portanto, promover o máximo de exposição à língua a partir de atividades fundamentadas no ato de comunicar, seja com o ouvir histórias contadas pela professora ou a partir de um vídeo, reproduzir frases a partir de um modelo, repetir vocábulos e estruturas para, então, produzir suas falas na língua-alvo. A compreensão oral acaba sendo mais complexa, pois requer atenção do ouvinte para decodificar a mensagem emitida pelo remetente. Caso o aluno já tenha intimidade com o assunto tratado, o processo ocorre com maior facilidade.

A escolha da história *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle (1996), visou a promover o convite ao debate de um significativo tema: a alimentação saudável. As crianças colaboraram trazendo suas experiências vividas em casa, no dia a dia, como os hábitos alimentares de sua família, a organização do lanche para a escola e a opção por alimentos fontes de vitaminas, como as frutas que apareceram na história, revendo atitudes e questionando comportamentos.

Com a execução da prática de ensino, evidenciou-se que, independentemente dos recursos disponíveis ou do espaço na grade curricular, o ensino de Língua Estrangeira, no caso a Língua Inglesa, pode acontecer sim no contexto escolar, seja ele público ou privado. A investigação realizada comprova que os alunos, mesmo não dispendo de conhecimento prévio, a partir de uma experiência no espaço da hora do conto atingiram os objetivos previamente estipulados, trabalhando os conteúdos propostos, como cores, números e frutas, a partir da contação de uma história de forma lúdica.

Criou-se, assim, um estímulo às crianças pelo gosto da leitura, pelo prazer de ouvir uma história e nela embarcar, valorizando a literatura como um veículo de construção do conhecimento e abertura de horizontes para o mundo. Em consonância com as atividades pedagógicas designadas, desenvolveu-se habilidades comunicativas envolvendo o domínio da expressão oral, especialmente. Deste modo, pôde-se contribuir, de forma mais ampla, para o estímulo a uma visão mais crítica, envolvendo valores que promovem a cidadania, questionam comportamentos e reconstróem atitudes.

Enquanto pesquisadora atuante na investigação, vivi uma experiência riquíssima, que rompeu com alguns paradigmas e crenças que circundavam meu trabalho como professora de Língua Inglesa. Quando cheguei à escola pública, senti um receio muito forte, pensando se daria conta de alcançar resultados satisfatórios e como se daria este processo.

O pré-teste foi o choque maior. Quando quantifiquei os *não acertos* de escola pública e privada, a surpresa foi grande. Depositei em mim, de forma ainda mais expressiva, a cobrança de desenvolver um bom trabalho e de alcançar os resultados que buscava e preestabeleci: superar a falta de conhecimento prévio na escola pública e oportunizar aos alunos da escola privada um trabalho lúdico com foco na comunicação.

Ao final da primeira aula, especialmente na escola pública, senti uma alegria que se convertia em energia para avançar. A acolhida e a forma como a aula aconteceu, vibrante, vívida, participativa, recompensou qualquer receio anterior. A segunda aula deu como resposta o potencial que os alunos exibiam, a capacidade criativa, o recordar do vocabulário trabalhado, o inserir o conhecimento novo aplicando-o nas situações comunicativas propostas. Por fim, a terceira aula foi carregada de emoção por ver naqueles rostinhos a felicidade em ver que eram capazes, que sabiam sim falar inglês e que conseguiam realizar suas tarefas já de forma mais autônoma.

A cada aula, no entanto, eu verificava que a distância entre escola pública e privada se encurtava, e, aos poucos, elas iam alcançando o mesmo lugar no pódio. A confirmação veio com a aplicação do pós-teste, quando os números também comprovaram as anotações feitas em aula. A incidência de *não acertos* no pós-teste, quando comparada ao pré-teste, diminuiu em ambas as turmas, pública e privada. Na pública, no entanto, o percentual de diferença foi ainda maior, pois a experiência de ensino deu conta de trabalhar aquilo que nunca tinha sido visto, algo totalmente novo.

Junto com os alunos descobri que o ensino de Língua Inglesa é possível em qualquer cenário, sendo componente curricular ou não, dispondo de todos os recursos ou apenas alguns, tendo conhecimento prévio ou não.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa em educação significa desvelar este campo mestiço, permitindo a construção de um conhecimento novo e a exploração de novas realidades. A pesquisa social, neste viés, representa uma possibilidade de interação com uma realidade, envolvendo as múltiplas relações que se estabelecem entre o ser humano e o ambiente.

Ensinar e aprender são desafios que caminham juntos e convergem para uma mesma direção: oportunizar ao educando construir seu próprio conhecimento a partir de ações humanizadoras e significativas. A busca pelas contribuições que o contar histórias, associado à uma prática lúdica, trazem para a aprendizagem de Língua Inglesa, maximizou o entendimento acerca da temática pesquisada, suscitando, ainda, questionamentos que se lançam como desafios a novas investigações.

Acerca dos objetivos traçados para este estudo no campo profissional, este contribuiu diretamente para fomentar a prática docente desta pesquisadora, ressignificando atitudes, comportamentos e concepções que envolvem a sala de aula. Percebeu-se a hora do conto como elemento essencial ao pensar o planejamento de uma aula, julgando-se pertinente conceber um currículo reestruturado que contemple a ludicidade associada ao contar histórias.

A revisão da literatura destacou que o brincar assume função periférica, sendo concebido como atividade de passatempo no contexto escolar, estando associado ao período da infância. O lúdico, mesmo estando presente no processo de ensino e aprendizagem, não é elemento central na sala de aula, e deixa de ser utilizado como recurso pedagógico essencial no desenvolvimento humano. A crença de que a ludicidade é elemento extra em sala de aula, ainda permeia na prática pedagógica de muitos docentes, e para que haja a quebra de paradigmas faz-se necessária uma mudança na formação docente visando à ênfase ao lúdico.

Nesta perspectiva, a presente dissertação, que se guiou no problema previamente estabelecido – **Quais as contribuições que uma prática de ensino baseada na contação de histórias associada ao lúdico pode proporcionar para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1º Ano do Ensino Fundamental?** –, insere-se no campo acadêmico-científico, verificando o lúdico como caráter formador humano e, com o decorrer do processo analítico, podendo concluir que a hora do conto é espaço formativo no ambiente escolar, devendo ser incorporada à prática do professor.

Os resultados colhidos evidenciam aprimoramento na aprendizagem de Língua Inglesa, com possibilidade de construção do conhecimento de forma ativa e protagonista, partindo do princípio de vivência dos conteúdos a partir do real, carregado de significado. A prática da contação de histórias na aula de Língua Inglesa oportunizou ao aluno desenvolver a imaginação, contrastar o real e o imaginário e aprimorar as quatro habilidades comunicativas essenciais à aprendizagem de uma Língua Estrangeira: ouvir, falar, ler e escrever.

As histórias instigam o contraste dos sentidos denotativo e conotativo do texto, requerendo ao aluno identificar se as estruturas têm sentido literal ou se vão além do que está representado, chegando a um sentido composto por expressões próprias.

O ensino de Língua Inglesa a partir de uma abordagem lúdica envolvendo o mundo das histórias, promoveu aos alunos experimentar a realidade de formas diferentes, convidando-os à reflexão além da construção do conhecimento. Esta caminhada respingou nas famílias destes alunos, pois, ao tratar de temas como a alimentação saudável, a rotina e os hábitos familiares que foram discutidos na escola, estes assuntos foram com eles para casa, instigando transformações que partem do núcleo familiar e alcançam a comunidade.

No que diz respeito às realidades da educação pública e privada vivenciadas, atestase que ambas promoveram a aprendizagem de Língua Inglesa, independentemente dos recursos disponíveis ou do espaço na grade curricular, o que se confirma a partir das percentagens de crescimento no traço comparativo entre os resultados encontrados no pré-teste e após a experiência de ensino com os achados do pós-teste. Todas as atividades apresentaram aumento de acertos, mostrando que houve desenvolvimento de habilidades visando a uma competência comunicativa.

Notou-se, contudo, que esta percentagem de diminuição de *não acertos* é maior na escola pública, posto que os alunos não dispunham de conhecimento prévio, pois não tiveram inglês na Educação Infantil, diferentemente dos alunos da escola privada, que têm a disciplina assegurada pelo currículo em uma hora semanal.

Assim, constata-se que a Língua Inglesa, enquanto Língua Estrangeira, encontra seu espaço também na escola pública a partir da hora do conto, mesmo não sendo componente curricular compulsório até o Sexto Ano do Ensino Fundamental. Esta construção acontece de forma efetiva e satisfatória quando trabalhada por um profissional capacitado, com atividades que priorizem o lúdico e sejam desenvolvidas sob uma perspectiva que maximize a competência comunicativa.

Trata-se, ainda, de uma produção que seja coerente com a faixa etária e agregue aos conteúdos formais o trabalho com princípios de cidadania palpáveis ao cotidiano e à realidade do aluno.

Como resultado maior, afirma-se que a prática de contar histórias deve ser utilizada dentro do espaço escolar não apenas por seu caráter lúdico, mas adentrando as portas da sala de aula como uma metodologia que enriquece a prática docente, promovendo conhecimentos e aprendizagens múltiplas a partir do encontro com a criatividade, melhorando, de forma notável, o desempenho escolar. Não deve ser considerada uma atividade exclusiva ao campo da Linguagens, mas pode, sim, ser trabalhada interdisciplinarmente a partir de qualquer área do conhecimento. Afinal, a busca é por um currículo integrador, que comungue do mesmo ideal no desenvolvimento de habilidades e competências, seja na disciplina que for.

Destaca-se o papel da biblioteca enquanto espaço formativo e a importância de as escolas, sejam estas públicas ou privadas, apostarem nesta contribuição que a biblioteca tem na caminhada do aluno. Para tal, acredita-se ser imprescindível contar com profissionais capacitados para trabalhar em tal espaço, com formação específica para atuar nesta função, sugerindo, ainda, a disponibilidade de profissionais que dominem um segundo idioma, oportunizando o trabalho com Língua Estrangeira.

Na perspectiva pessoal, a investigação respondeu questionamentos próprios, construídos em crenças e hipóteses que circundavam a possibilidade de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública. Houve uma ruptura de paradigmas internos, desconstruindo uma ideia e, então, construindo outra que, da mesma forma, requer uma nova desconstrução. Certamente, hoje, os olhos desta pesquisadora já não observam a realidade por aquelas mesmas lentes, marcando uma nova trilha nesta jornada.

A problemática que estimulou e guiou esta investigação, por hora concluída, não se esgota mediante os resultados obtidos, mas abre possibilidades e caminhos para outras contribuições, ampliando, assim, o conhecimento científico acerca do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

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

AFONSO, Roseli de Cássia. **O professor, o lúdico e a Educação Infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida**. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006.

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. **Focus on the Language Classroom**. An Introductory to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes 1993.

\_\_\_\_\_. **O professor de LE em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. (Tradução do original The acquisition and retention of knowledge. 2000).

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLANCO, Marcilene Regina. **Jogos cooperativos e educação infantil: limites e possibilidades**. 2007. 181f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. V. 12. (Coleção ciências da educação).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC; SEC, 2009.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. V. 43. (Coleção questões da nossa época).

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. de; FINI, L. D. T. Fini (Org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI:** tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CALLEGARO, Graziela Maróstica. **The serious matter of language play in two EFL classrooms**. 2004. 111f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

CAMARGO, Bianca Monteiro. **Era uma vez:** contando histórias na educação infantil. 2011. 71p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARLE, Eric. **The Very Hungry Caterpillar**. New York : Collins Publishers, 1996.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1984.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHOMSKY, Noam. **Language and Mind**. New York: Harcourt Brace & World, Inc, 1986.

COLLINS, Rives; COOPER, Pamela J. **The power of story:** Teaching through storytelling. Long Grove: Waveland Press, 2005.

CORSO, Luciana; DORNELES, Beatriz. Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática. **Rev. Psicopedagogia**, Porto Alegre, 27(83): 298-309, 2010.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação** – como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DAILEY, Sheila. **Tales as tools: the power of story in the classroom**. National Storytelling Association. Tennessee: National Storytelling Press, 1994.

DENZIN, N. K. Play games and interaction: the contexts of childhood socialiation. In: **Sociological Quartely**, 16(4), 458-478, 1975.

DE SAZ, S. M. P. **La linguística y la enseñanza de las lenguas**. Madrid: Empeño, 1980.

ESTEBAN, M. T. **O que erra quem sabe?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Ed. Plano, 2003.

FRANCO, Maria Amélia S. A metodologia da pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Revista Nuances**, Presidente Prudente, SP: Unesp, vol. 9, n. 9/10, dez. 2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HAMILTON, Martha; WEISS, Mitch. **Children tell stories: Teaching and using storytelling in the classroom**. New York: Richard C. Owen Publishers, 2005.

HAMPATÉ-Bâ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História geral da África: metodologia e pré-história na África**. São Paulo: Ática; Unesco, 1982. V. 1.

HENDRICKSON, James M. Error Correction in Foreign Language Teaching Recent Theory, Research and Practice. **Modern Language Journal**, 12, p. 387-398, 1978.

HYMES, D. The Ethnography of Speaking. In: FISHMAN, J. A. **Readings in the Sociology of Language**. England: The Hague Mouton, 1972.

\_\_\_\_\_. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do conceito de meio ambiente com crianças por meio da “contação de histórias”**: uma contribuição à educação ambiental. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2010.

LEFFA, Vilson J. O ensino de LE no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. Metodologia no ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo, brincadeira e prática reflexiva na formação de professores**. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986a.

\_\_\_\_\_. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986b. p. 25-44.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludicidade e desenvolvimento humano**. Ensaios 3: educação e ludicidade. Salvador: Gepel, 2004a.

\_\_\_\_\_. Educação e ludicidade. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludicidade onde acontece?** Ensaios 3: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2004b.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos – poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade**. Análise. 4. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Brincadeiras e jogos na educação infantil**: o lúdico no processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos. 2009. 219f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MARONEZE, Adriana Maso da Silva. **A ludicidade como dimensão humana na formação de professores**. 2009. 103f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (Coleção temas sociais).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NOT, Louis. **As pedagogias do conhecimento**. São Paulo: Difel, 1993.

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

PAPALIA, Diana E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAULA, João Jesus de. **O corpo e o lúdico**: construção da linguagem escrita no processo de ensinar e de aprender. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências em Educação, Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2013.

PEREIRA, Jany Elizabeth. **A importância do lúdico na formação de educadores**: uma pesquisa na ação do Museu da Educação e do Brinquedo – MEB da Faculdade de Educação da USP. 2005. 248 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PHILIP, Neil. Chapeuzinho Vermelho. In: PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática**: estudo do erro no ensino da matemática elementar. Campinas: Papyrus, 2000.

PRIETO, Heloísa. **Quer ouvir uma história**: lendas e mitos no mundo da criança. São Paulo: Angra, 1999. (Coleção jovem século XXI).

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **O lúdico na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**: concepções e práticas. 2006. 148f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, n. 373, p. 6, fev. 2007.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: University Press, 1986.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A.**, Campinas, IEL; Unicamp, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, Janaína Menezes Silva. **Literatura infantil**: o recontar histórias como exercício da linguagem oral em sala de aula. 2010. 66f. Monografia – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, Andreia Cristina Alves de Oliveira. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Feusp, São Paulo, 2010.

SILVA, Sérgio Luiz Baptista da. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira**: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. 2003. 120f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas inteligências na prática escolar**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação a Distância, 1999. 80 p.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. **Se der a gente brinca**: crenças das professoras sobre *ludicidade* e atividades lúdicas. 2005. 251f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SOUZA, Angela Leite de. **Contos de fada**: Grimm e a literatura oral no Brasil. Belo Horizonte: Lê, 1996.

SOUZA, Edison R. de. **Do corpo produtivo ao corpo brincante**: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

SOUZA, Emilene Corrêa. Múltiplas linguagens x habilidades comunicativas: o ensino de língua estrangeira no ambiente escolar. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas: Unilasalle Editora, v. 18, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educação>>.

SOUZA, Melissa Lima de. **A abordagem comunicativa**: influências e reflexos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. São Luís: [s.n.], 2005.

SPICER-ESCALANTE, M. L.; DEJONGE-KANNAN, K. Cultural mismatch in pedagogy workshops: Training non-native teachers in Communicative Language Teaching. **Theory and Practice in Language Studies**, 4(12), 2437, 2014.

\_\_\_\_\_. Reflective Practitioners: Foreign-Language Teachers Exploring Self-Assessment. **Studies in English Language Teaching**, 4(4), 634, 2016.

STEFANI, Viviane Cristina Garcia de. **O cinema na aula de Língua Estrangeira**: uma proposta didático-pedagógica para o ensino-aprendizagem de Espanhol. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UR, Penny. **Grammar practice activities**: a practical guide for teachers. UK: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Course in Language Teaching**: Practice and theory. UK: Cambridge University Press, 1991.

VALENTIM, Amarílis Aurora Aparecida. **A vivência lúdico-improvisacional compartilhada**: uma experiência em nível inicial de aprendizagem do Francês Língua Estrangeira (FLE). 2008. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Play and its role in the mental development of the child. **Soviet Psychology**, 1967.

\_\_\_\_\_. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE

Canoas, novembro de 2016.

Prezada diretora/vice-diretor:

Eu, Marina Camargo Mincato, estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, tendo como orientadora a professora doutora Vera Lucia Felicetti, venho por meio deste solicitar a permissão para a realização de uma experiência de ensino em minha turma de 1º Ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da contação de histórias para a aprendizagem de Língua Inglesa. Informo que o conteúdo desenvolvido faz parte do programa curricular da escola bem como da turma em foco, e que em nada atrasará ou implicará no todo do trabalho por mim desenvolvido junto aos meus alunos. Também declaro que o nome da escola e/ou dos alunos será mantido no anonimato, respeitando todas as normas éticas a que compete um trabalho investigativo, e que os dados serão usados unicamente para fins acadêmicos.

Atenciosamente,

Marina Camargo Mincato

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade La Salle

Vera Lucia Felicetti

Professora do Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade La Salle