

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANDRÉA GABRIEL PAULA SOUZA SANTOS**

**O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa  
no Ciclo I do Ensino Fundamental**

**SANTOS**

**2018**

**ANDRÉA GABRIEL PAULA SOUZA SANTOS**

**O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa  
no Ciclo I do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

**SANTOS**

**2018**

## FICHA CATALOGRÁFICA

S237L Santos, Andréa Gabriel P. S.

O Lúdico como prática educativa no ensino de língua inglesa no ciclo I do ensino fundamental / Andréa Gabriel Santos – Santos, 2018.  
263 f.

Orientador: Professor. Dr. Gerson Tenório dos Santos.  
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Língua Inglesa. 2 Lúdico. 3. Ensino. 4. Professor Reflexivo. 5. Ciclo I.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “**O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa no Ciclo I do Ensino Fundamental**” e elaborada por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, foi apresentada e aprovada em \_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_, perante banca examinadora composta por Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graziela Pigatto Bohn, Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Abigail Malavasi

Orientador e Presidente

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Abigail Malavasi

Docente da Universidade Metropolitana de Santos

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graziela Pigatto Bohn

Convidada da Universidade Católica de Santos

---

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em

Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem no Ensino Fundamental

*Dedico este trabalho ao meu esposo Uilians Uilson, pessoa com quem amo partilhar a vida e filhos Bernardo Gabriel e Caio Gabriel, que durante esta jornada se fizeram presentes.*

*À minha mãe, Maria Aparecida Gabriel Dantas, que me ensinou a sonhar e acreditar que todas as coisas são possíveis mediante a FÉ.*

*Ao mais novo membro da família, meu padasto Sr. Gabriel Dantas.*

*Às minhas irmãs Adriana Gabriel e Fabiana Gabriel, cunhados e sobrinhas.*

*Aos amigos e colegas de perto e de longe.*

*Aos meus alunos.*

*Sobretudo a Deus.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Gerson Tenório dos Santos, que por meio de sua competência possibilitou a conclusão deste trabalho;

À prof. Dr<sup>a</sup> Abigail Malavasi, por sua dedicação, paciência e incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação;

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graziela Pigatto Bohn, ao aceitar em colaborar com esta pesquisa, trazendo sua contribuição e favorecendo a ampliação de meu conhecimento;

Aos professores do curso de Mestrado Profissional Práticas Docentes do Ensino Fundamenta, em especial à prof. Dr<sup>a</sup> Elisete Gomes Natário, com quem partilhei o que era o broto daquilo que veio a ser esse trabalho; o seu incentivo, atenção e carinho foram fundamentais;

À amiga Fátima e aos colegas de turma pelo incentivo e apoio constante;

A todos que me ajudaram na elaboração desta pesquisa, em especial, Taiane Ramos e Cláudia Roberta Angst;

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação, especialmente à Magda e Shirley, e às pessoas com quem convivi nesses espaços ao longo desses anos.

*Finalmente, irmãos, tudo o que for verdadeiro, tudo o que for nobre, tudo o que for correto, tudo o que for puro, tudo o que for amável, tudo o que for de boa fama, se houver algo de excelente ou digno de louvor, pensem nessas coisas.*

Filipenses 4:8

## SOU FEITA DE RETALHOS

“Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha  
e que vou costurando na alma.  
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,  
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.  
Em cada encontro, em cada contato,  
vou ficando maior...  
Em cada retalho, uma vida, uma lição,  
um carinho, uma saudade...que me tornam mais pessoa,  
mais humana, mais completa.  
E penso que é assim mesmo que a vida se faz  
de pedaços de outras gentes  
que vão se tomando parte da gente também.  
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos,  
finalizados...  
haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.”  
[...]

CRIS PIZZIMENTI

(Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>Acesso em: 21/4/2017)

SANTOS, Andréa Gabriel Paula Souza. **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa no Ciclo I do Ensino Fundamental.** Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos.

## **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é realizar uma investigação de minha prática educativa nas aulas de língua inglesa com alunos do Ensino Fundamental I – Ciclo I a fim de propor um projeto de intervenção de ensino com base no lúdico. Para tanto, foram utilizados como referencial teórico autores que investigam o lúdico, o jogo e a brincadeira, como Friedman (2005), Huizinga (2014), Morin (1988), Kishimoto (2011), Snyders (1996), a metodologia de ensino de língua inglesa, como Leffa (1988), o PCN de língua estrangeira (BRASIL, 1988), bem como o papel do professor reflexivo, como Freire (2007), Giroux (1997), Pimenta (2000). A metodologia de pesquisa utilizada foi a quali quantitativa, tendo sido utilizados como instrumentos de pesquisa um questionário socioeconômico e uma entrevista realizada com oito de meus alunos de língua inglesa do Ciclo I de uma escola municipal do Município de Santos. A partir da análise das três categorias destacadas dos dados – a escola e seus espaços, o corpo e o brincar – foi realizado um projeto de intervenção com base em um trabalho lúdico que busca ressignificar a prática que vinha realizando anteriormente a esta pesquisa.

**Palavras-chave:** Língua Inglesa, Lúdico, Ensino, Professor Reflexivo, Ciclo I

## **ABSTRACT**

The objective of this work is to carry out an investigation of my educational practice in the English language classes with Elementary School – 2<sup>nd</sup> Grade in order to propose a project of intervention of teaching based on the playful . In order to do this, we used as theoretical reference authors that investigate the playful, the game and the fun, such as Friedman (2005), Huizinga (2014), Morin (1988), Kishimoto (2011), Snyders as well as the role of the reflective teacher, such as Freire (2007), Giroux (1997), and Pimenta (2000). The research methodology used was quantitative, and a socioeconomic questionnaire and an interview with eight of my English language students of 2<sup>nd</sup> Grade of a municipal school in the city of Santos were used as research instruments. Based on the analysis of the three outstanding categories of data - the school and its spaces, the body and the play - an intervention project was carried out based on a playful work that seeks to re-significate the practice that had been doing previously to this research.

**Keywords:** English Language, Playful, Teaching, Reflective Professor, 2<sup>nd</sup> Grade

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1.1 A Formação no Ensino Superior .....	16
1.2 A Trajetória Profissional e a Descrição da Prática .....	19
1.3 O Mestrado .....	29
2 MARGENS DOS RECORTES.....	34
2.1 Políticas Públicas: Questão Legal do Ensino de Língua Estrangeira .....	34
2.1.1 Estruturação estadual do ensino de Língua Estrangeira.....	39
2.1.2 Estruturação municipal do ensino de Língua Estrangeira .....	41
2.2 O Papel do Professor Reflexivo no Ensino de Língua Estrangeira .....	43
2.3 As Formas de Aprendizagem de Língua Estrangeira Previstas no PCN-LEM.....	48
2.4 Orientações Didáticas: Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira... 52	
2.4.1 A prática educativa da LEM no Ensino Fundamental (Ciclo 1) .....	54
3 PEDAÇOS COLORIDOS: A DIMENSÃO SOCIAL E CULTURAL DO LÚDICO .....	57
3.1 Jogo, Brinquedo e Brincadeira .....	57
3.2 A Importância do Faz de Conta ou do Jogo Simbólico para o Desenvolvimento da Criança .....	66
3.3 O Lúdico na Escola .....	68
3.3.1 O lúdico na escola como elemento de ensino de uma segunda língua 78	
4 RETALHOS DE OUTRAS GENTES.....	82
4.1 Metodologia .....	82
4.2 Pesquisa quantiqualitativa .....	86
4.3 Os Procedimentos de Coleta .....	93
4.4. Sujeitos .....	95
4.4.1 Participantes da pesquisa .....	95
4.5. Local .....	95
4.5.1 O perfil da escola .....	95

4.5.2 Infraestrutura da unidade escolar.....	96
4.6 Instrumentos de Pesquisa.....	97
4.7 Resultados .....	99
4.7.1 Perfil dos alunos.....	99
4.7.2. Quadro de respostas.....	99
4.8 Proposta da Análise .....	108
5 A COSTURA DOS RETALHOS .....	110
5.1 Exploração do Material e a Síntese Interpretativa.....	110
5.1.1 Categorias.....	111
5.2 Análise de Dados .....	111
5.2.1 A Escola e seus espaços .....	111
5.2.2 O Corpo .....	116
5.2.3 O Brincar .....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	132
ANEXO I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	140
ANEXO II – QUESTIONÁRIOS E GRÁFICOS .....	190
ANEXO III - AUTORIZAÇÕES.....	249

## INTRODUÇÃO

A partir da minha formação em Licenciatura em Letras, tive a oportunidade de trabalhar em escolas públicas, tanto do Estado como do Município, nas cidades de São Vicente, Praia Grande, Santos e Cubatão, lecionando para turmas da Educação Fundamental II, Ensino Médio e E.J.A.

Apesar da experiência adquirida, a partir de 2011, enfrentei um novo desafio, quando me tornei professora de Educação Básica II e passei a atuar como professora efetiva em uma única escola na rede de ensino do Município de Santos. Nesta escola, tive a oportunidade de trabalhar especificamente com alunos de Ensino Fundamental I, ciclo I, o que me levou a ter que desenvolver estratégias educativas mais voltadas a alunos desta fase educativa. O fato de ter condições de escolher com quais turmas gostaria de trabalhar no decorrer do ano letivo fez com que eu tivesse condições de estabelecer um trabalho com começo, meio e fim e ter mais vínculos tanto com os alunos como com a escola onde exercia a minha função.

Durante vários anos, fui desenvolvendo a minha prática educativa com ações lúdicas propostas por livros por livros didáticos, como recortar, colar e pintar, bem como com atividades focadas no brincar, mas desde que realizadas em sala de aula, como o jogo de bingo. Participei, neste período, de formações fornecidas pela rede de ensino, mas ainda assim sentia insatisfação no meu fazer pedagógico, pois considerava que havia falta de dinâmica nas aulas, sem uma motivação que levasse os alunos a terem prazer em adquirir uma segunda língua, bem como não conseguia chegar a um denominador comum na forma de ensinar devido a uma didática ainda contaminada com ações conservadoras, como o uso excessivo de atividades apoiadas em livro didático e resolução de exercícios..

O meu desejo de romper com esta prática conservadora levou-me a refletir como eu poderia desenvolver com os meus alunos uma forma de explorar outros espaços escolares, além da sala de aula, nas aulas de inglês de forma a construir uma nova postura no meu fazer pedagógico. Assim, ao rever a *Portaria 56/2004 da Secretária de Educação*, do município de Santos,

que implementa o ensino de Língua Inglesa no ciclo I, EJA e anos iniciais do Ensino Fundamental I e cita a utilização do uso do lúdico como uma ferramenta no ensino de uma segunda língua, eu percebi ter encontrado elementos para desenvolver uma pesquisa que provocaria a possibilidade de se construir um aprendizado mais efetivo e significativo da Língua Inglesa nas séries iniciais com as quais trabalho.

Este desafio levou-me a buscar ajuda para ter como base aportes teóricos que pudessem dar fundamentos a uma prática mais significativa, o que me levou a ingressar no Mestrado Profissional Práticas Docentes do Ensino no Ensino Fundamental. Ao chegar no curso, trazia comigo só a certeza de que queria trabalhar com o lúdico. A partir deste momento, realizei diversas conversas com meu orientador, pesquisei diversas obras relativas ao lúdico e à alegria na escola, tais como *Corpos Lúdicos* (Marques, s.d.), *Homo Ludens* (Huizinga, 2014) *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* (Snyders, 1996), *Paradigma perdido: a natureza humana* (Morin, 1988), *Jogos infantis: o jogo, a criança, e a educação* (Kishimoto, 2011), entre outros.

Este trabalho foi elaborado a partir das minhas ansiedades em desejar ampliar, melhor, qualificar o meu trabalho junto daqueles com os quais passo grande parte da minha vida. Cada aluno, cada escola, cada colega de trabalho, cada profissional da educação faz parte da minha formação como educadora. Então por eles e com ajuda deles foi possível tecer este trabalho, como uma grande colcha retalhos, em que cada pedaço tem sua importância na realização do trabalho como um todo. Por esta razão, me sirvo da metáfora da colcha de retalhos na construção desta pesquisa e me utilizo do poema *Sou Feita de Retalhos*, de Cris Pizziment, para a estruturação dos capítulos.

No capítulo 1 - *Escolha de Tecidos*, relato minha trajetória de formação no Ensino Superior, experiências profissionais nas diversas redes de ensino nas quais lecionei, buscando, de maneira contextualizada, descrever o meu percurso como educadora. Na continuidade do trabalho, descrevo os desafios encontrados ao longo deste percurso até chegar ao Mestrado Profissional e o problema e objetivos de minha pesquisa.

No capítulo 2 - *Margens dos Recortes*, abordo a legislação que rege o ensino de Língua Estrangeira no nível federal, estadual e municipal, o papel do

professor reflexivo no ensino de línguas e metodologias voltadas ao ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental.

No capítulo 3 - *Pedaços Coloridos: a dimensão social e cultural do lúdico*, investigo os significados de jogo, brinquedo e brincadeira, a importância do jogo simbólico e do faz de conta para o desenvolvimento da criança e a importância do lúdico na escola, de acordo com as contribuições de Snyders, Vygotsky e outros autores.

No capítulo 4 - *Retalhos de Outras Gentes*, defino a metodologia de pesquisa quantiquantitativa, registro o contexto em que a pesquisa foi realizada, os sujeitos, os instrumentos de pesquisa e a tabulação dos dados colhidos em tabelas.

No capítulo 5 - *Costura dos Retalhos*, analiso os dados tabulados, a partir da proposta de Bardin (2016), em três categorias: a escola e seus espaços, o corpo e o brincar. Como referencial teórico da análise dos dados, sirvo-me, entre outros, de Foucault (2017), Snyders (1996), Friedman (2005), Marques (s.d.), Huizinga (2014), Morin (1988), Kishimoto (2011), Vygotsky (1988, 1993).

Por fim, nas *Considerações finais* faço um resumo da pesquisa realizada e aponto para uma proposta de intervenção didática, com base em um trabalho lúdico, que se encontra no anexo I.

# 1 A ESCOLHA DOS TECIDOS

## 1.1 A Formação no Ensino Superior

Ao ler o livro: *O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão*, Abdalla (2006) no início da minha pesquisa bibliográfica para esta dissertação, trouxe-me uma releitura sobre a minha trajetória e as escolhas que foram se estruturando no decorrer da minha formação até os dias atuais.

De forma que eu trouxe para mim este questionamento da seguinte maneira, estar ou ser professor? Sendo está uma questão difícil de responder quando estamos diante de uma situação de escolhas. Pois estar professora nos remete a algo que representa uma breve passagem por um local e por um tempo, porém quando você escolhe ser um profissional passa-se a vivenciar tal decisão como sua razão de vida.

Assim, lembro-me de que, quando criança, geralmente perguntava-se sobre o que você quer ser quando crescer. A resposta vinha rapidamente com grande sorriso: professora. O que mais me incentivava a dar esta resposta era a identificação com o papel do professor que auxilia uma criança, no momento de processo de formação educacional. Além disso, a professora, numa infância humilde, ocupa um lugar de destaque na vida de uma criança, pois é a pessoa mais próxima fora do seio familiar a passar bons exemplos, explicar o mundo e ajudar a caminhar, não só nas letras como na vida.

Apesar da minha convicção infantil, analisei outras possibilidades com leituras e acompanhamento de outras profissões. Só depois de anos nos bancos escolares, primeiramente passando pelo curso de Técnico de Tradutor Intérprete no Ensino Médio e após dois anos de Faculdade de Ciência e Letras, da Universidade Católica de Santos, que realmente me decidi pela carreira docente. Se o questionamento era infantil, agora uma questão “madura” surgia nessa nova fase da vida: estar ou ser professor?

A discussão sobre Política Pública Educacional estava presente em nossa rotina universitária, na Faculdade de Letras. As mudanças propunham novos rumos, tanto no papel do educador, como no sistema de Educação Nacional. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 entrou em vigência dia 20 de dezembro de 1996 (enquanto eu cursava a faculdade), trazendo o título VI “Dos Profissionais da Educação”, modificado pela redação dada à lei nº 12.014, de 6

de agosto de 2009, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...] (BRASIL, 1996).

Destaco no parágrafo único, o inciso II, onde se lê: “[...] a associação entre teorias e práticas, e a capacitação em serviço (BRASIL, 1996).” Reforçando esta ideia, Gatti (2013) ressalta que, apesar de toda a formação na qual o professor esteja envolvido, faz-se necessário que a consolidação da teoria ocorra por meio da sua prática em sala de aula.

Para Nicoletti (2013, p.23), aprender no processo de formação profissional é elemento primordial na constituição do ser professor. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Abdalla (2006) afirma que, para ser um profissional, é preciso buscar na formação conhecimentos necessários à fundamentação do exercício de ensinar. Na minha trajetória de formação, sempre houve a preocupação com a questão de estar apta a exercer minha função, pois em cada rede de ensino em que eu trabalhei se fez necessário repensar o meu papel enquanto educadora. Nesses dezenove anos como professora e nas diferentes redes de ensino, sempre repensei o meu papel como educadora e o meu papel social na vida das pessoas.

Aprendi que a construção do ser professor não se faz apenas nas cátedras universitárias, mas por meio do exercício diário da prática com base nas teorias, na construção pessoal e profissional, ou seja, conhecendo-se de fato o ensino. Como afirma Nicoletti (2013, p.23):

[...] a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de desenvolver profissionalmente são lentos.

Abdalla (2006) questiona:

[...] mas afinal como se processa no professor o conhecimento sobre o ensino e para o ensino? Como se estrutura a experiência de ser professor? Como é que o professor aprende a profissão? (ABDALLA, 2006, p.95)

Estar numa universidade, aprendendo sobre a importância de ter uma função ativa na sociedade como educadora, trouxe-me, além do aprendizado, um amadurecimento pessoal frente às responsabilidades, prioridades e tomadas de decisões.

Em 2002, após quatro anos da conclusão da Faculdade de Letras, percebi que seria importante dar continuidade ao processo de formação. Para retomar os estudos e obter melhor compreensão das questões importantes do processo de ensino e aprendizagem, ingressei no curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia da Universidade Católica de Santos. O período de formação de dois anos foi importante para compreender melhor sobre o processo construção de aprendizado, assim como poderiam ser realizadas as melhores intervenções pedagógicas.

Conhecer autores como Wallon, Vygotsky e Piaget e aprofundar o estudo das questões abordadas possibilitou-me o entendimento sobre o desenvolvimento cognitivo e suas fases na aquisição de conhecimento. Uma vez com a formação em Psicopedagogia, passei a compreender melhor as diferentes fases do processo de aprendizado vivenciado pelas crianças, assim como as constantes transições, adaptações e acomodações que ocorrem no trajeto escolar.

Compreender os aspectos psiconeurológicos de aprendizagem, assim como as teorias sobre o desenvolvimento da criança e sua relação com o brinquedo, fizeram com que eu passasse a ter uma visão mais crítica da minha prática pedagógica e um entendimento de como poderia modificá-la para que houvesse crescimento profissional de modo a promover uma melhora no ensino para os meus alunos. Então, na continuidade da busca de aprimoramento profissional, em 2009, ingressei no curso de Pedagogia, modalidade de ensino à distância semipresencial, pela Universidade de Pinhas, com polo na cidade de São Vicente.

O ingresso no curso de Pedagogia ocorreu com a intenção de ampliar o meu currículo profissional, valendo-me de uma formação que pudesse agregar conhecimento para compreender o universo do ensino e aprendizado na Educação Básica, Infantil e Fundamental I, assim como obter formação para exercer a função de equipe técnica.

Observando a questão do ser ou estar professor, Abdalla faz outro tipo de questionamento com a intenção de identificar o perfil profissional: “como se processa no professor o conhecimento sobre o ensino para o ensino? Como se estrutura a experiência de ser professor? Como o professor aprende sua profissão?” (ABDALLA, 2013, p. 93).

A partir desses questionamentos colocados pela autora, observa-se que, enquanto profissional, é preciso compreender a importância de dar um novo significado à formação profissional, pois a busca pelo crescimento profissional promove o ensino e torna o professor objeto do próprio estudo na construção do saber.

Abdalla (2013, p. 97) afirma que os saberes da docência, que incluem a “visão que o professor vê a sua própria prática como educador e como aluno”, de modo que os saberes da docência auxiliam-no a organizar seu trabalho quando em contato com a realidade da escola e/ou da sala de aula. Ou seja, tal se dá quando o professor observa a realidade escolar e passa a se mobilizar com a intenção de entender a própria prática. Ele se completa, amplia-se, enriquece, desenvolve novos olhares sobre a educação que faz com se torne um profissional mais capacitado. A questão “Ser ou Estar professor?”, confirma-se ao longo das formações, que a escolha de ser professora ocorreu não apenas por vocação, mas também porque acredito que, por meio da educação, é possível transformar realidades pela melhora da qualidade de ensino (como, por exemplo, o formato da aula), ampliando o acesso ao conhecimento formal. O intuito aí é o de apresentar novos espaços além da sala de aula ou até mesmo da escola.

## **1.2 A Trajetória Profissional e a Descrição da Prática**

Para melhor elucidar minha trajetória profissional, discorrerei sobre as práticas utilizadas em sala de aula, relatando os locais onde trabalhei e

algumas práticas utilizadas em sala de aula nas diferentes diretorias de ensino por onde passei.

Comecei a trabalhar como professora em fevereiro de 1997 na cidade de São Vicente, na Secretaria Estadual de Ensino, onde permaneci por 10 anos na maioria do tempo ministrando aulas nas cidades de Santos, São Vicente e Praia Grande.

Acredito ter havido nesse período o desenvolvimento da fase mais importante de minha formação como professora. Encontrava-me inserida na maior rede de ensino do país, em contato direto com a realidade da educação brasileira, vivenciando e enfrentando muitos desafios. Além disso, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na faculdade e verificar que, com trabalho e dedicação, é possível transformar vidas por meio da educação.

Apesar da formação em Letras com habilitação em português e inglês, a maior parte do tempo ministrei aulas somente de inglês. Essa escolha não aconteceu devido à preferência pessoal, mas devido ao sistema de atribuição de aulas da Diretoria de Ensino de São Vicente, que favorecia os classificados por tempo de serviço na escolha de aulas, turmas e escolas. Assim, como consequência, as salas de Língua Portuguesa esvaziavam-se rapidamente, restando as de Língua Inglesa (LI).

Minha atuação como educadora era ministrar aulas no período noturno, sempre com a preocupação de adaptar o conteúdo a este público diferenciado. O currículo proposto era mínimo e a minha prática pedagógica era voltada para um ensino com informações relevantes. Com esse objetivo, ministrava aulas expositivas, com a utilização contínua de lousa, já que não havia livro didático de inglês.

No que concerne à dinâmica das aulas, eram propostas atividades que visavam desenvolver as habilidades comunicativas como: leitura, escrita e fala. Utilizava como prática a resolução de exercícios, como palavras-cruzadas e caça-palavras, com o objetivo de consolidar o aprendizado, o uso de dicionário para ampliação de léxico e a fixação da grafia correta da palavra.

A experiência obtida, a cada ano em uma escola diferente, levou-me a comprar livros didáticos, com o intuito de viabilizar uma fonte facilitadora para o

aprendizado e favorecer a utilização de recursos de audiovisual, para o ensino de *speaking* e *listening*.

Durante os anos dedicados à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, surgiu a oportunidade de participar de vários cursos de formação oferecidos, tais como: experimentar o pioneirismo na questão do projeto da implementação da Progressão Continuada em 1998; realização da Teia do Saber em 2004 e a implementação do espaço de HTP (Hora de Trabalho Pedagógico) como ponto de formação continuada de professores, realizada na unidade escolar.

A Secretaria de Educação Estadual tornou-se uma grande escola na construção do meu perfil profissional. Todas as formações continuadas oferecidas pela rede estadual, assim como as aulas ministradas me proporcionaram a conscientização e compreensão do meu papel como educadora e agregaram valor à estruturação e à prática em sala de aula.

Durante boa parte em que integrei o quadro de professores da rede estadual de ensino, tive a oportunidade de lecionar para diferentes secretarias municipais de ensino em períodos intermitentes. Em São Vicente (2001 a 2002 e 2005 a 2006) trabalhei pela primeira vez como professora de Ensino Fundamental II, contratada pelo regime CLT, devido à municipalização,

Ao retornar em 2008 a 2011, como professora efetiva após deixar a rede de estadual, ainda encontrei condições de trabalho semelhantes a minha segunda saída em 2006, ou seja, não havia acesso ao livro didático e todas as aulas eram ministradas a partir do conteúdo do ensino da LI, seguindo o plano de curso.

A cada ano, tínhamos um professor diferente como Assessor Técnico Pedagógico (ATP), que visitava as escolas com objetivo de verificar o registro dos semanários de aulas e observar como eram ministradas.

Nesse período de trabalho, minha prática pedagógica estava focada em oferecer ao aluno atividades que servissem como ferramentas para a leitura textual. O conteúdo e planejamento eram organizados para viabilizar o processo de avaliação externa da SEDUC, a fim de alcançar a meta do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil (IDEB), na época, baixo no município.

Assim, foram dedicados cerca de seis anos à educação, passando por quatro escolas diferentes, no EJA (Ensino de Jovens e Adultos) e no Ensino Fundamental II para atender alunos com idade entre onze e quatorze anos.

Entre 2003 e 2004, ministrei aulas na rede municipal de Praia Grande, onde ingressei por meio de processo seletivo como professora de Língua Inglesa. A rede havia acabado de passar pela municipalização, e foram cerca de vinte meses de trabalho como autônoma, mesmo tendo passado por um processo seletivo. Ao trabalhar na rede municipal de ensino, procurei manter prática pedagógica similar à que estava acostumada na rede estadual de ensino, onde tive a oportunidade de trabalhar com o livro de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II.

O livro didático foi adotado pela escola EMEF Vila Mirim como ferramenta-base para o ensino das habilidades comunicativas. Diante disso, ocorreram modificações na dinâmica da aula, pois não havia necessidade do registro contínuo de conteúdo na lousa, sendo possível utilizar melhor o tempo da aula, podendo incluir o uso de equipamentos tecnológicos de áudio, além da elaboração de jogos a partir de material reciclável.

Em julho de 2007, ingressei em meu primeiro cargo como professora-adjunta de Língua Inglesa, após concurso da Secretaria de Educação do Município de Santos. A primeira escola em que trabalhei em Santos foi a UME José Carlos de Azevedo Júnior, como professora-adjunta (PAD). Por se tratar de uma escola que atendia desde a educação infantil, passando pelo Ensino Fundamental I e II, causou-me surpresa saber que passaria a lecionar inglês para alunos dos anos iniciais, ciclos I e II. Até então nunca havia trabalhado com crianças de 5 anos, pois minha experiência profissional era com adolescente de 11 a 17 anos.

Esta nova fase estimulou uma por mudança de postura profissional, um novo olhar ao meu fazer pedagógico. Tive que me adaptar a uma mudança no perfil dos estudantes, o que provocou novas exigências em relação ao meu trabalho como educadora. Tive que aprender na prática como propor os conteúdos do componente de inglês para desenvolver habilidades específicas, tais como oralidade, leitura e escrita.

O novo grupo de alunos era constituído pelas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com idades entre 5 e 10 anos. Com a urgência de

mudar as estratégias de ensino para melhorar a adequação aos anos iniciais, passei a participar intensamente dos cursos de formação proporcionados pela Secretaria de Educação e pelo Departamento Pedagógico (DEPED), como, por exemplo, “O Uso do Vídeo nas Aulas de Inglês” (2008), “Interconectados – Língua Inglesa” (2008), “Tecnologias na Educação: Ensinando e aprendendo com as TIC” (2010), “Introdução à Educação Digital” (2010), “Elaboração de Projeto” (2011), “Ler em Inglês e Estratégias Facilitadoras” (2011). Também busquei meios mais efetivos para promover a mudança em minha prática, já que não era comum ser a minha disciplina assunto constante da pauta de reuniões sobre atividades pedagógicas específicas, na Reunião de Apoio Pedagógico (RAP) com meus pares.

Em 2011, diante da minha inquietação de ampliar as possibilidades de conhecer novos espaços de trabalho, após a saída da rede de São Vicente, assumi o cargo de professora efetiva de Língua Portuguesa e Inglesa na rede municipal de Cubatão.

Na nova rede de ensino, deparei com um sistema educacional que enfrentava dificuldades como a evasão escolar e alto índice de reprovação, o que me obrigou a estudar as questões da política pública educacional adotada pelo município. O reflexo disso tudo em sala consistia em ministrar aulas que contemplassem todos os níveis de aprendizado. Assim, passei a propor temas como a ampliação dos meios de comunicação, diferentes culturas no mundo e a necessidade de aprender uma língua estrangeira.

Desse modo, considero que o meu processo de formação não se encerrou. Pelo contrário, o maior colaborador da minha formação tem sido o espaço escolar, com todas as ações pedagógicas exercidas. Neste contexto, a escola apresenta-se como o território de desenvolvimento e de construção do conhecimento profissional da minha docência.

Entendo que todo o processo de transição do meu trabalho, ao passar por cada rede diferenciada de ensino, fez com que eu desenvolvesse, com o tempo, uma didática de característica sistematizada, mesmo que contextualizada de acordo com o perfil de cada rede de ensino.

Nicoletti (2013) diz que a escola tem papel fundamental na questão do desenvolvimento da formação inicial para a docência, pois é neste espaço que passamos parte de nossa vida:

A formação inicial do professor [...] deve ser destacada como um momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistematizada, fundamentada e contextualizada. [...]. Os processos de *aprender a ensinar* e *aprender a ser professor* são constituídos de maneira sistematizada, fundamentada e contextualizada. [...]. Aprender ao longo da vida implica mudança de teorias pessoais, de valores, de práticas, de maneira que é função da formação inicial ajudar esses futuros professores a compreenderem esse processo e a conceber a profissão [...] (NICOLETTI, 2013, p.27-28).

O espaço escolar se torna, então, para mim, um local amplo para o aprendizado. Quando Nicoletti aborda que “aprender a ensinar e aprender a ser professor” ocorre de maneira sistematizada, fundamentada e contextualizada, e que aprender faz parte da compreensão do que é ser profissional, observo que as palavras da autora, me levam a reflexão sobre minha própria prática no dia a dia da escola, a qual deve estar fundamentada em uma metodologia que envolva o ensino das habilidades de comunicação.

Ao mencionar sobre a metodologia de ensino a fim de promover as habilidades de comunicação, gostaria de fazer referência a Leffa (1998) que assinala as diferenças existentes na questão sobre metodologia e a abordagem para o ensino de língua estrangeira.

Segundo os conceitos de Leffa (1998), a palavra *abordagem* vem a ser o termo mais adequado para definir as fundamentações teóricas que tratam do ensino da língua e a aprendizagem. Dessa forma, a abordagem pode ser diferenciada dependendo da maneira de como é realizado o ensino de uma língua.

Por exemplo, caso o ensino se baseie no aspecto cognitivo, seria o aprendizado da língua como resposta automatizada devida aos estímulos, resultando no processo de internalização gerada por determinadas atividades e regras nelas envolvidas, a abordagem adotada será escolhida de forma a dar conta deste tipo de ensino da língua.

Já no método que pode vir a ser, por exemplo, o Método Direto, observa-se uma maneira mais restritiva de ensinar, por se tratar das regras

para seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, podendo estar contida na abordagem.

Porém ambos, abordagem e método, são ações imprescindíveis para aquisição de uma segunda língua, como ressalta Leffa (1998, p. 230):

[...] a atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

Assim, entendo que a aula é o espaço mais relevante para que esta incorporação do novo ocorra, porque segundo Takahashi e Fernandes (2004), é da responsabilidade do professor planejar, organizar, direcionar e avaliar as atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo-se que aula é o espaço onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, existe aí a oportunidade de desenvolver as condições para que o aluno assimile conhecimento, habilidades e competências:

Cada aula é uma situação didática específica e singular, onde objetivo e conteúdo são desenvolvidos com métodos e modos de realização da instrução e do ensino, de maneira a proporcionar aos alunos conhecimentos e habilidades, expresso por meio da aplicação de uma metodologia compatível com a temática estudada (TAKAHASHI e FERNANDES, 2004, p. 114).

Sendo assim, uma aula deve apresentar os elementos necessários que assegurem ao professor responder à demanda referente ao aluno no que diz respeito ao processo de aprendizado organizado em plano de aula.

Um plano de aula tem por objetivo trazer uma organização que apoie a ação didática do professor. Tal organização é ordenada por meio de elementos conceituais, tais como: estrutura didática, temática, objetivo, conteúdo programático, estratégias, recursos didáticos, duração e referências para estruturação de uma aula (TAKAHASHI e FERNANDES, 2004, p. 115).

Como forma de exemplificar minha prática didática nos últimos anos na rede municipal de Santos, com base no Plano de Ensino da Secretaria de Educação (2014), apresento os elementos presentes na minha aula:

- aula expositiva que revela uma ação ainda centrada no professor na condição de mediador sobre o tema;

- preocupação em proporcionar um aprendizado que vincule a prática ao processo de aprendizado;
- uso do livro didático, que favorece a relação conteúdo e didática.
- utilização de atividades elaboradas além do material didático, como fotocópias, o que mostra uma disposição de oferecer mais de uma forma na construção do processo de aprendizado;
- desenvolvimento de atividades que proponham a prática oral do vocabulário como forma de desenvolver as habilidades de ouvir (*listening*) e falar (*speaking*).

Uma reflexão sobre a metodologia prevista no Plano de Curso e que é atualmente aplicada à minha aula, leva-me a considerá-la ainda tradicional, o que parece causar desinteresse por parte dos alunos, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, em 2007, ingressei na prefeitura de Santos, na rede de ensino para atuar como professora adjunta de Língua Inglesa, mas somente a partir do ano letivo de 2012, passei a exercer o cargo de professora do Ensino Fundamental II, com sede fixa, podendo assim rever de forma mais criteriosa minha prática de ensino junto aos alunos de Fundamental I, porque não teria que me remover para uma nova escola a cada ano, como vinha ocorrendo.

A mudança no perfil do alunado trouxe novas exigências quanto ao fazer pedagógico, sugerindo atividades diferenciadas como a forma de propor conteúdos adequados do componente de Língua Inglesa, com o objetivo de desenvolver habilidades específicas, tais como: oralidade, leitura e escrita para a nova classe.

A prática didática exigida para trabalhar com as crianças era completamente diferente da qual eu estava acostumada, diferentemente dos professores habilitados para trabalhar com turmas dos anos iniciais de ensino, que têm, por sua própria formação, conhecimentos teóricos como suporte à metodologia exigida.

O conhecimento teórico para o desenvolvimento da prática pedagógica adequada nos anos iniciais contempla o currículo da formação no Ensino Superior, por meio do estudo de clássicos das teorias educacionais. O currículo contempla de acordo com CNE (2005):

[...] um repertório de informações e habilidades compostas por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (CNE, 2005).

Sendo assim, a didática adotada pelo professor deve favorecer o aluno no seu processo de aprendizado de maneira adequada, observando-se a fase cognitiva na qual o aluno se encontra, de acordo com os pressupostos da teoria da construção da aprendizagem. Devem-se conduzir as atividades inerentes às fases da aquisição do conhecimento, propondo-se método que leve a criança ao desenvolvimento do conhecimento na alfabetização.

Observa-se que a função do educador é estabelecer meios pelos quais o aluno assegure seu acesso adequado ao aprendizado, tendo em vista a sua fase sociocultural e cognitiva, adotando uma prática de ensino construtiva.

Assim, percebi que na minha prática havia a falta de elementos didáticos que pudessem agregar mais significado ao processo de ensino, ou seja, uma didática de consolidação do aprendizado e/ou elementos que propusessem uma ação que tornasse os alunos mais participativos e envolvidos no processo de aprendizagem.

Mesmo com os cursos de formação ministrados pelo DEPED, tive dificuldade de estabelecer uma didática adequada aos alunos menores. Assim, busquei apoio no trabalho realizado pelas professoras titulares de classe de 1º ao 5º ano com o intuito de encontrar uma maneira de adequar a prática. Passei, então, a observar a prática pedagógica adotada pelas professoras, pois sabiam como estabelecer um processo de ensino de acordo com o Plano de Curso do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Santos, como promover as habilidades de oralidade, leitura e escrita apropriadas para os alunos dos anos iniciais.

A didática adotada pelas professoras, de maneira geral, apresentava uma forma de disponibilizar o conteúdo aos alunos com a utilização de lousa, preenchida com a matéria de alfabetização, de forma ilustrativa e em letra bastão. Funcionavam como instrumentos didáticos: folhas de atividades, fotocópias com exercícios voltados à escrita, recorte e colagem e manuseio de

livros contendo a resolução de todas as atividades propostas. Naturalmente, não havia uma ordem fixa neste trabalho. Cada professora apresentava uma forma particular de aplicar e explicar os conteúdos.

A partir dessas referências didáticas, adotei o mesmo formato de aula adaptado aos conteúdos de Língua Inglesa. Ou seja, passei a utilizar a lousa pautada para alunos do primeiro ciclo, Fundamental I, as letras bastão e não cursivas, uma lousa mais ilustrativa com desenhos de forma a dar consistência ao conteúdo e folhas de atividades para resolução de exercícios que auxiliassem na construção da escrita adequada aos alunos de acordo com o nível de aprendizado.

Outras atividades trabalhadas foram a utilização de videoaula, com a exibição de desenhos como Dora Aventureira para desenvolver as habilidades como *listening* e *speaking* e o uso da sala de informática na continuidade das propostas em sala.

O livro didático utilizado, *Spaghetti Kids*, da Macmillan, adotado pela rede de ensino desde 2007, traz propostas de atividades diversificadas para o desenvolvimento da escrita (registro de léxicos), oralidade (canções), assim como atividades manuais (recorte, cola, pintura), lúdicas (jogos de trilhas, quebra-cabeça e montagem de móveis etc.), e seu conteúdo se baseava no Plano de Curso do Ensino Fundamental, da Língua Inglesa.

A utilização do material didático promoveu uma prática didática com recursos mais adequados aos alunos. As atividades propostas envolviam o manuseio de materiais como cola, tesoura e lápis de cor, fazendo com que as crianças se envolvessem mais na construção do aprendizado, porém, tal padronização no uso do material didático não aprimorava a metodologia da aula de inglês.

Ainda que eu tentasse trazer modificações a minha prática didática, com base na reprodução do formato de aula que as outras professoras realizavam, bem como o uso do material didático, não conseguia alcançar a autonomia necessária que possibilitasse aos alunos a identificação com o ensino da Língua Estrangeira. A forma como ainda conduzia aulas nas turmas dos anos iniciais trazia um pouco de incômodo, pois não era possível atingir o objetivo proposto, qual seja o de construir conhecimento, por parte dos alunos, de conformidade com o processo de aprendizado da Língua Inglesa. As aulas com

a utilização do uso do material didático e não permitia aos educandos concluir suas atividades. A meu ver, não havia relevância que gerasse no aluno uma ligação com seu próprio aprendizado. Portanto, as propostas pedagógicas e a didática utilizadas nas aulas esgotaram-se, tendo como consequência fazer com o aluno se interessasse somente em concluir suas lições.

Assim, após longa jornada de formação e experiência profissional, ainda deparava com novas situações que me faziam repensar minha prática, buscando uma constante melhoria na elaboração de aulas adequadas para os alunos de Ensino Fundamental I. A leitura de artigos que discutiam o ensino da língua estrangeira para crianças levou-me a refletir sobre a didática pedagógica que poderia explorar em minhas aulas. Assim, passei a pensar na possibilidade de buscar, em um curso de Mestrado, desenvolver pesquisa sobre o lúdico. Então, em 2015, participei do processo seletivo do Mestrado Profissional de Práticas Docentes, oferecido pela Universidade Metropolitana de Santos.

### **1.3 O Mestrado**

Ao ingressar no curso de Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos, em fevereiro de 2016, trouxe comigo a expectativa de estudar sobre o uso do lúdico pedagógico, de acordo com a didática que vinha adotando em sala de aula.

A convivência com alunos dos anos iniciais despertou meu interesse para compreender melhor as peculiaridades do ensino da Língua Inglesa para iniciantes no processo de aprendizagem escolar fundamental (ciclo I) no âmbito da escola pública, onde atuo como professora.

A reflexão sobre a aprendizagem dos alunos ressaltou o fato de que a prática deveria ser utilizada para consolidar o ensino, o que me instigou a conhecer melhor meu perfil como docente, despertando a necessidade de aprofundar-me no conhecimento do ensino e aprendizagem.

Esta análise auxiliou-me a delinear o objetivo da minha pesquisa, visando perceber como é possível o ensino da LI, verificando como a escola e o professor podem auxiliar o aluno na ampliação do seu conhecimento para além da língua materna, ou ainda, quanto a dinâmica da aula traz para o aluno ferramentas para um efetivo aprendizado.

Percebi que ser professor nesta modalidade de ensino requer uma prática que favoreça a ampliação pelo querer *saber-fazer*. Ao realizar a presente pesquisa sobre o lúdico como ferramenta metodológica, espero promover mudanças em minha prática pedagógica, trazendo elementos que ajudem a explorar e a ampliar a utilização dos espaços da escola, reestruturar as aulas de inglês com atividades dinâmicas que favoreçam a integração professor-aluno e aprofundar o conhecimento das habilidades comunicativas da Língua Inglesa.

É importante que o educador traga à sua prática docente a iniciativa de suscitar metodologias inovadoras com intuito de levar ao discente algo além do trivial. De forma que acredito ser possível encontrar no lúdico esta contribuição, já que os alunos são oriundos da Educação Infantil, onde esta prática faz parte da rotina didática do professor, diferentemente do que ocorre no Ensino de Fundamental I, no qual o lúdico deixa de ser uma ferramenta ativa no processo de aprendizado.

Unir prazer e aprendizagem é um desafio constante para o docente, visto que o educador dá ao educando ferramentas tendentes a potencializar a aproximação da prática pedagógica à realidade do discente, buscando sanar possíveis dificuldades no que se refere à aprendizagem de uma nova língua, fazendo com que o aluno compreenda o conteúdo didático de forma natural e prazerosa. Para tanto, é essencial haver elementos como ensino, currículo e metodologia adequados. A constante busca por tais elementos, pelo educador, é de suma importância.

Vale também ressaltar que nas ações assertivas dos documentos que legislam sobre a educação, como a Lei de Diretrizes e Base (1996), é possível identificar a preocupação com a inclusão do ensino de Língua Estrangeira no currículo como forma de ampliar o conhecimento do aluno participante do mundo social, a fim de que ele tenha condições de desenvolver uma competência comunicativa de maneira organizada, assegurando o acesso ao aprendizado sistematizado, de acordo com as condições de ensino.

Ainda, no documento Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira, observa-se a preocupação de justificar e orientar como o ensino da Língua Inglesa especificamente deve ser organizado e implementado como elemento curricular na parte diversificada do ensino. O documento ressalta que

o ensino da Língua Inglesa deve estar ligado aos aspectos da construção da habilidade comunicativa do aluno, sendo esta trabalhada de acordo com a questão sociocultural, para que haja significado no aprendizado.

Com base no que foi explanado, os professores especialistas no Ensino Fundamental I, precisam buscar métodos facilitadores que visem uma didática mais significativa quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Para que ocorra um aprendizado satisfatório, é necessário que o docente esteja em frequente busca por métodos favoráveis, como citado anteriormente.

Com base na portaria nº 56/2004, da Secretaria de Educação do Município de Santos, que ressalta o aprimoramento da habilidade comunicativa, o conhecimento de si, enquanto indivíduo, e do mundo como cidadão para os alunos a partir dos seis anos de idade, nota-se que “aprender uma segunda língua contribui no processo de desenvolvimento (na aquisição de competências) e no desenvolvimento de nova habilidade: início da comunicação em uma nova língua”

Nas leituras realizadas, destacou-se a questão da aquisição de competências e desenvolvimento de novas habilidades. Nesse sentido, os estudos de Vygotsky sobre o conceito Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP) destacam a importância do brincar na idade escolar, de modo a propor o lúdico como função mediadora da aprendizagem e como base de uma nova prática de ensino. Tal proposta é bastante pertinente na aquisição de uma nova língua.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança no processo de amadurecimento ocorre na mediação do indivíduo com o mundo, chamando este processo de ZDP. O desenvolvimento da criança dentro da zona proximal é construído por meio de mediações de outra pessoa, realizando tarefas por meio de imitações e experiências compartilhadas como o brincar. A representação simbólica entre o imaginário e o real é constituída de maneira significativa para as crianças.

Na infância, tudo que é ligado ao lúdico torna-se importante ferramenta para a interação do universo infantil com o mundo dos adultos, com a definição de suas próprias regras e generoso espaço ao imaginário.

Na idade escolar, a criança passa por um processo de aprendizado de maneira muito pessoal. Há vários aspectos subjetivos que determinam como

cada criança poderá desenvolver o seu aprendizado, levando-se em conta a sua capacidade global de focalizar a atenção. Sabe-se que há certa dificuldade em se implementar o lúdico, de maneira clara e adequada, no processo de ensino, porque o lúdico no caso do brincar pode causar um entendimento equivocado por parte das crianças, confundindo o aspecto pedagógico pelo brincar pelo brincar. Tal impasse leva-nos a buscar formas de viabilizar práticas pedagógicas diversificadas, no intuito de tornar as aulas de inglês mais atrativas.

A primeira etapa desta pesquisa visa buscar na literatura elementos para embasar a Língua Inglesa e o lúdico, assim como o significado do brincar no processo de aprendizagem:

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, ela se aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ele quer, uma vez que a sujeição a regras renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p.113)

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) estabelece que o aprendizado esteja relacionado ao grau de assimilação de cada criança. Vale aqui ressaltar que entre os cinco e sete anos de idade, estas crianças ainda estão no processo de maturação e desenvolvimento cognitivo por meio de ações que induzem ao aprendizado.

A segunda etapa busca elaborar uma pesquisa, com base etnográfica, utilizando como instrumento a entrevista semiestruturada com discentes, cujo objetivo é traçar um perfil que identifique a relação da criança com o brincar e o papel da escola nesta questão. A pesquisa, quantitativa, visa levantar os dados socioeconômicos para auxiliar na análise do contexto cultural dos alunos.

Sabe-se que a criança aprecia brincadeiras mais que qualquer outra coisa em seu dia a dia escolar. Faço esta afirmação devido ao período em que venho trabalhando com as crianças, observando-as inseridas em outras atividades, como em um playground ou na Educação Física, e o fato de simplesmente ter a condição de pular, correr em um espaço que não seja a

sala de aula, torna-as mais receptivas e felizes, mesmo porque nestas atividades ganham a condição da convivência social e conhecimento corporal de si e do outro.

Logo, a ludicidade é uma ação natural no âmbito infantil, viabilizando o imaginário, a imitação e a integração das crianças no processo de aprendizado. O lúdico atua como instrumento que favorece duas ações concomitantes: a prática didático-pedagógica adequada ao ensino da Língua Inglesa, assim como a ação que possibilita ao aluno vivenciar o processo de aprendizado de acordo com sua fase de amadurecimento, dando significado ao ensino da Língua Estrangeira, aqui o inglês, como segunda língua.

É preciso salientar que a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental I, ainda está inserida no processo de aprendizado contemplado no currículo da Educação Infantil. Porém, é relevante observar que ao ser inserido em sala do Fundamental I, o aluno ainda se encontra no processo de amadurecimento cognitivo, o que o mantém receptivo às novas experiências.

Ainda há muitas indagações quanto à avaliação do lúdico como ferramenta na construção do ensino. Podemos atribuir a ausência deste tipo de atividade a diversos fatores, tais como falta de adequação correta do conteúdo relacionado às atividades que favoreçam algum tipo de dinâmica; utilização dos espaços da escola desde a sala de aula ao espaço aberto e dificuldade de uma mediação adequada ao se propor algo diferenciado. Para encontrar respostas a estas questões, percebo existir um longo trajeto a ser percorrido.

Após relatar minha trajetória de formação e profissional, no próximo capítulo busco fornecer mais informações com base na legislação vigente referente ao ensino de Língua Estrangeira, assim como a fundamentação teórica para embasar a pesquisa científica em questão.

## 2 MARGENS DOS RECORTES

### 2.1 Políticas Públicas: Questão Legal do Ensino de Língua Estrangeira

Atualmente a discussão sobre o ensino de uma Língua Estrangeira (LE) encontra-se em melhores condições quanto à questão de sua implementação. Em termos de componente curricular, a carga horária e a própria disciplina têm por fim proporcionar condições de desenvolver as habilidades comunicativas, como ler, escrever e falar um segundo idioma.

Apesar de termos conhecimento que os primeiros habitantes das nossas terra eram constituídos pela civilização indígena e que certamente a língua por eles utilizada era a língua materna, quando passasse no Brasil a discutir sobre a implementação do ensino de língua estrangeira, a língua indígena não é levada em consideração como língua materna do país. Observa-se a inclusão do ensino de línguas estrangeiras a partir das línguas clássicas como o latim e o grego, até avançarmos à língua moderna, Língua Inglesa.

Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. As outras, incluindo o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas através das línguas clássicas, nos exercícios de tradução e nos comentários dos autores lidos (Franca, 1952). Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas (LEFFA, 1999. p. 13-24).

Leffa (1999, p.15), ao descrever o contexto nacional, menciona “os movimentos centralizados e descentralizados, os períodos de ascensão e declínio da língua estrangeira, os momentos de destruição e das trabalhosas reconstruções para tentar, recuperar os estragos feitos por certas legislações.”

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérias falhas de

administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas (LEFFA, 1999).

Em 1809, o padre Jean Joyce tornou-se o primeiro professor de inglês do país. Foi nomeado pelo próprio rei do império de Portugal, D. João VI. Em 1937, já com D. Pedro II no comando do país, outro documento oficial torna o inglês, o latim e o grego presente no currículo de muitas escolas.

Em 1892, o ensino de Língua Inglesa assumiu um caráter cultural e literário no ensino brasileiro.

Em 1930, houve um crescimento do prestígio da Língua Inglesa devido ao prenúncio da II Guerra Mundial, dando lugar ao mercado e à política norte-americana e não mais à Inglaterra.

Em 1931, uma vez criado o Ministério da Educação, houve a ampliação do ensino de língua moderna, adotando a metodologia apropriada, com base no estudo da própria língua, leitura e tradução.

No período compreendido entre 1930 a 1934, ocorreu o surgimento dos cursos livres de inglês, oficialmente instalados no Rio de Janeiro.

Em 1938, surgiu o primeiro Instituto Brasileiro do Consulado Norte-Americano, Instituto Universitário Brasil e Estados Unidos, este conhecido mais tarde como União Cultural Brasil e Estados Unidos.

A partir da implantação da primeira lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 é possível compreender mais claramente a posição e importância dada do ensino de Língua Estrangeira no país.

Assim, em um período de 35 anos marcados por debates, ações e muitas mudanças com a criação de três LDBs (1961, 1971 e 1996), é possível observar que as inúmeras propostas de mudanças no ponto de vista estrutural, como a ampliação do ensino de LE para alunos de Ensino Fundamental, obrigatoriedade de formação por parte dos professores e não ser uma disciplina optativa, culminaram em um processo de normatização do ensino da segunda língua que pudesse atender às necessidades dos alunos.

A partir da LDB de 1961 foi possível identificar um maior espaço para a normatização do ensino de Língua Inglesa, pois a lei previa a obrigatoriedade do ensino, mas somente no 1º grau, retirando, porém, a mesma obrigatoriedade para o Ensino Médio:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE do Ensino Médio, atual ensino básico e deixava a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos. Desde então, cresce a opção pelo inglês e, nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares (PAIVA, 2003, p.55).

Em 1971, a nova LDB 5.692, promulgada em 11 de agosto, promoveu a alterações, entre as quais a redução da carga horária do ensino de LE passando a ser ministrado no 2º grau, novamente devido ao foco na profissionalização de alunos.

Segundo Paiva (2003), a LDB 5.692 trouxe como novidade a redução da carga horária de maneira inesperada, introduzindo o núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus em todo o país. Esse núcleo comum, fixado e definido na resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, estabelecia que o ensino abrangeria as seguintes matérias: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Em comunicação e expressão, o único conteúdo obrigatório passou a ser o ensino da Língua Portuguesa.

Devido às exigências do mercado de trabalho e a necessidade de ampliação da bagagem cultural dos alunos, a LDB de 1996, que vigora até hoje, trouxe várias mudanças no ensino da Língua Estrangeira, sendo a principal a obrigatoriedade do ensino de pelo menos um idioma escolhido pela comunidade escolar, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

Quanto ao Ensino Médio, o art. 36, inciso III, incluiu uma Língua Estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Paiva (2003) afirma que, durante as três décadas de LDB, de 1961 a 1996, tornou-se evidente que a Língua Estrangeira, por diversas vezes, foi posta de lado como disciplina sem relevância, pois em cada documento, a LE,

antes tida como disciplina, tornou-se apenas uma atividade, passando de obrigatória à facultativa. Além disso, foi solicitado que o ensino da LE fosse ministrado em alguns momentos por professores nativos e em outros momentos não.

Com a proposta de ampliação do currículo do ensino de uma Língua Estrangeira, a partir da LDB vigente é possível alcançar o objetivo tão almejado de se ter, de maneira consistente, base para a elaboração de outro documento, o PCN-LEM de 1998.

O Parâmetro Curricular de Língua Estrangeira é um documento importante na implementação do ensino da Língua Estrangeira no âmbito das reformas educacionais, seguindo diretrizes para a melhor adequação do currículo e seus objetivos. As ações assertivas oriundas dos documentos legislativos são relevantes para considerarmos que o ensino da Língua Estrangeira tem por função ampliar o conhecimento do aluno, tornando-o participante do mundo social. O desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, de maneira organizada, assegura seu direito de acesso ao aprendizado sistematizado, de acordo com as condições de ensino, segundo o próprio documento.

Mas segundo Paiva (2003, p.53-84), o documento PCN-LEM (1998) apresenta pontos não tão positivos:

É surrealista que um documento do próprio MEC reafirma a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino. O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12/11/1971 (PAIVA, 2003, p.59).

Tal discurso desconexo contido no PCN-LEM, segundo Paiva, ocorre porque o próprio documento ressalva a inviabilidade do ensino devido à superlotação em sala de aula, carga horária reduzida para as aulas, falta de qualificação dos professores e por não dar ênfase ao desenvolvimento das habilidades comunicativas, além de não levar em consideração a questão do avanço da tecnologia, quando, na verdade, o ensino de uma Língua Estrangeira deveria ter como função acrescentar aspectos culturais e sociais

que viessem ampliar e aprimorar a competência e a habilidades necessárias para a integração do aluno enquanto indivíduo e cidadão.

O PCN pontua a preocupação em justificar e orientar o ensino específico da Língua Inglesa, devendo sua implementação ocorrer de forma organizada como elemento curricular na parte diversificada do ensino. O documento ainda faz a ressalva de que o ensino da Língua Inglesa deva estar fortemente ligado aos aspectos na construção da habilidade comunicativa do aluno, sendo trabalhada na questão sociocultural para que haja um significado no aprendizado.

Com referência ao aludido documento, sobre a questão da cidadania e o desenvolvimento das habilidades comunicativas, Paiva, faz a seguinte releitura:

Ora, estar preparado para o exercício da cidadania e ter qualificação para o trabalho deveria incluir o conhecimento de uma língua estrangeira não só para a leitura de documentos como também para a interação com falantes na modalidade oral ou escrita (PAIVA. 2003, p.60).

A autora entende que, para os jovens e adultos exercerem a cidadania, é necessário que se comuniquem, compreendam, saibam buscar informações e sejam capazes de interpretá-las e de argumentar a partir delas, o que implica o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas. A aprendizagem da Língua Estrangeira é, portanto, necessária como instrumento de compreensão de mundo, de inclusão social e de valorização pessoal, tudo isso previsto no documento PCN-LEM (1998).

A função sociocultural atribuída ao ensino de uma Língua Estrangeira dá à escola a incumbência de criar vínculos afetivos entre a criança, a família e o mundo. À medida que o aluno vivencia a escola e por meio dela constrói seu vínculo com o meio social, traz consigo uma bagagem pessoal de elementos peculiares da vida em família.

O ensino de uma Língua Estrangeira, no caso específico da Língua Inglesa, faz com que ocorra uma projeção na construção do conhecimento de forma mais significativa, pois se desenvolve a partir do momento em que o aluno vive a sua história no espaço escolar onde atua como protagonista do seu aprendizado, ampliando a habilidade comunicativa (oral e escrita).

De acordo com que se encontra descrito no PCN-LEM, a aprendizagem de Língua Estrangeira amplia a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, concentra-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de aprofundar-se em outros discursos, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira.

Segundo Leffa (1999), o PCN-LEM surge não com o intuito de propor uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas para sugerir a abordagem sociointeracionista, criando um contexto favorável para a aprendizagem da Língua Estrangeira como meio de divulgação de conhecimento. Assim, dá-se origem a uma melhor perspectiva para o crescimento profissional como consequência da qualificação (LEFFA, 1999, p.16-18).

Com referência à colocação de Leffa (1999), destacamos os seguintes pontos-chave relacionados ao papel do educador: a abordagem sociointeracionista e a qualificação profissional, fatores que só são constituídos quando o profissional entende a importância do papel que exerce, de como a sua formação e sensibilidade para o ensino produzem na sua prática uma grande influência. Como o professor não pode ensinar o que não sabe, precisa aprender e buscar este conhecimento para dar estrutura sólida ao exercício do magistério.

Ao acreditar na ação da formação, o professor coloca-se na condição de aprendiz sempre que entende que precisa inovar a sua prática. No quesito política pública sobre ensino de Língua Estrangeira no Brasil, houve tanto avanços como retrocessos, porém não podemos negar que há uma necessidade real que, de alguma forma, o ensino de uma Língua Estrangeira faça parte da formação de um ser cidadão.

### **2.1.1 Estruturação estadual do ensino de Língua Estrangeira**

A proposta de implementação do ensino de LE gerou grande corrida às demais autarquias como o governo estadual paulista que, a partir da edição dos PCN-LEM, elaborou várias frentes no sentido de propiciar a manutenção, ampliação e permanência da disciplina na grade curricular da escola pública estadual.

Os esforços por parte da rede estadual de ensino acabaram por estimular uma linha de trabalho na construção de um currículo único estadual. As resoluções tomadas asseguravam o ensino de uma ou mais línguas estrangeiras na grade curricular, visando à diversidade cultural e à difusão de valores fundamentais de interesse social, de acordo com as condições de escolaridade dos alunos. Isso proporcionou a ampliação de todas as formas de ensino da LE dentro e fora da escola.

A partir de 2001, as resoluções preveem o ensino de LE no Ensino de Jovens e Adultos, ampliação do ensino de línguas por meio dos Centros de Estudos de Línguas (CELS) e a organização curricular.

Foi realizada revisão da parte diversificada do currículo no Ensino Médio, ampliando a oferta para os Centros de Estudos de Línguas, com acesso gratuito.

A resolução SE 83, de 5/11/2009, dispõe sobre diversificação curricular no Ensino Médio, relacionada à língua estrangeira moderna, e dá providências correlatas, considerando a necessidade de fortalecer e enriquecer o currículo do Ensino Médio, no que concerne à língua estrangeira moderna; assegurar aos alunos a oportunidade de cursar uma língua estrangeira moderna em caráter optativo nos Centros de Estudos de Línguas – CELS ou em instituição credenciada; regulamentar a oferta de curso de língua estrangeira moderna por instituição credenciada aos alunos do Ensino Médio das escolas públicas; definir critérios para o credenciamento de instituições de ensino de idioma estrangeiro; estabelecer critérios de seleção de alunos para participação nos cursos oferecidos por essas instituições; definir parâmetros e critérios para a avaliação dos alunos participantes dos cursos referidos.

Por outro lado, a Resolução SE n.33, de 23/3/2010 alterou dispositivos da resolução de nº 83, de 5 de novembro de 2009, que dispunha sobre diversificação curricular do Ensino Médio, relacionada à língua estrangeira moderna, possibilitando providências correlatas, a fim de contemplar a ampliação para o ensino de mais de um idioma além do previsto.

Neste íterim, a Secretaria de Educação do Estado lançou a Proposta Curricular LEM-Ingês (2008), com objetivo de organizar o ensino de LE no Estado de São Paulo, com base na LDB (1996).

Esta proposta trouxe, em sua estrutura, uma proposta de contribuição para melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos da Rede Estadual de Ensino no estado de São Paulo.

A intenção era embasar um currículo que desenvolvesse as competências como promover o conhecimento articulado priorizando a leitura e escrita, focadas no mercado de trabalho, sem deixar de observar a relação entre a teoria e a prática, educação e tecnologia.

### **2.1.2 Estruturação municipal do ensino de Língua Estrangeira**

A inclusão do ensino de uma Língua Estrangeira no currículo escolar pela LDB 9394/96, capítulo II (Sobre a obrigatoriedade da educação básica), considera a ampliação do acesso ao conhecimento que possibilite uma relação mais efetiva na aproximação de mundos:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino [...] (LDB, 1996).

Por meio de um projeto a partir da Portaria nº 56/2004 da Secretaria de Educação, a cidade de Santos viabiliza legalmente o ensino de uma Língua Estrangeira na sua matriz de ensino, a partir do Ensino Fundamental I, efetivando a ampliação do ensino de um idioma em outra modalidade de ensino, possibilitando o aprimoramento de habilidade comunicativa, o conhecimento de si enquanto indivíduo e do mundo como cidadão, para os alunos a partir dos seis anos de idade.

De acordo com o documento considerado, justifica-se a inclusão do ensino de uma língua estrangeira no currículo, a fim de ampliar a comunicação frente ao mundo globalizado.

A Portaria 56/2004 aborda o motivo pelo qual é realizada a adoção do ensino de Língua Inglesa, no currículo do Ensino Fundamental:

Considerando que o uso da Língua Inglesa, cada vez mais torna-se ferramenta de comunicação indispensável na era do mundo globalizado; que a Língua Inglesa ocupa espaços significativos como: jogos olímpicos, indústria da música e do cinema, canais de TV a cabo, indústria do turismo e entretenimento, acesso à Internet e outros; o leque das múltiplas inteligências (musical, lógico-matemática, cinestésico-corporal, naturalista,

peçoal, espacial, inclusive a linguística) já está aberto nesta faixa etária, que aprender uma segunda língua contribui no processo de desenvolvimento (na aquisição de competências) e no desenvolvimento de nova habilidade: início da comunicação em uma nova língua e a necessidade de atender à solicitação dos pais, alunos e professores (SEE, 2004).

Com a efetivação do ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas municipais de Santos, objetivou-se promover ações efetivas que colaborassem com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos.

O processo de modificação na grade curricular ocorreu a partir da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (ciclo I - Termos II, III e IV), visando ao aprendizado de uma segunda língua, que pode contribuir para o processo de aquisição de competências e no desenvolvimento de nova habilidade, qual seja o início da comunicação em uma nova língua.

A atualização do currículo previu novas medidas nesta mesma portaria no que diz respeito à questão da prática docente, a fim que o educador seja orientado pela Secretaria de Educação, por meio de formações específicas, que visam novas formas de procedimento no processo de ensino, como prescrito nos artigos 3º e 4º:

Artigo 3.º - A estratégia de ensino deverá ser organizada visando disponibilizar um espaço lúdico para os alunos, uma vez que o ensino de uma 2ª língua deva ser encarado de maneira prazerosa de forma a apresentar resultados positivos nas atividades didático-pedagógicas.  
Artigo 4.º - Os professores de Inglês designados para as aulas, participarão de capacitação específica para o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas, com base nas diretrizes da Progressão Avaliada (PORTARIA nº 56/2004 - SEDUC, 28/7/).

Sobre o ensino de Língua Estrangeira e a construção de um currículo formalizado com o objetivo de estruturar a implementação adequada para assegurar a qualidade de ensino, temos o esclarecimento de Libâneo (2012), que afirma ser a educação um direito universal básico e um bem social público com condições de favorecer a emancipação social.

É importante a pontuar que, como parte deste estado social democrático, com o objetivo de estabelecer programas, “projetos e ações que

afetam a produção do trabalho escolar, precisam estar envolvidos alunos, professores, os gestores, as escolas e o sistema de ensino [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 250).”

Quando ocorrem alterações na matriz curricular, como em Santos, no que concerne à ampliação do ensino de LE para alunos do fundamental, deve haver procedimentos no sentido de assegurar que a proposta inicial seja adequadamente adotada por parte da escola e professores, de forma que a mudança na prática pedagógica e a formação precisam sofrer intervenções por parte da Secretaria de Educação. Nesse processo de apropriação, que envolve o trabalho dos professores e os meios e recursos pedagógicos necessários, os alunos desenvolvem conhecimentos, habilidades, atitudes valores imprescindíveis para a vida produtiva e cidadã “[...] para efetivação da qualidade social da educação escolar [...]” (LIBÂNEO, 2012, p. 251).

De acordo com Libâneo (2012), a atenção da escola deve estar voltada para aprendizagem dos alunos, o que depende da consideração do contexto socioeconômico-cultural dos estudantes, das expectativas sociais das famílias, dos processos de organização da gestão da escola, das práticas curriculares e do processo pedagógico-didático.

Ainda segundo Libâneo, o currículo escolar deve garantir uma formação básica para todas as crianças assim como para jovens e adultos, dando-se, de igual modo, o acesso ao processo informativo.

Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos à responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (LIBÂNEO, 2012, p.254).

## **2.2 O Papel do Professor Reflexivo no Ensino de Língua Estrangeira**

Para abordar o papel do professor no ensino de Língua Estrangeira, observam-se os pressupostos do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Estrangeira (1998), por se tratar de “um instrumento para mediar a reflexão na área de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil (p.110).” O documento traz em sua estrutura a discussão sobre a formação de professores

de Língua Estrangeira, apontando a necessidade de mudanças na didática do que é realizado em sala de aula.

Segundo o texto citado, é importante que, para a funcionalidade do PCN-LE (1998), o documento seja compreendido para que se possa traduzi-lo nas práticas de ensinar e aprender, favorecendo mudanças na prática em sala de aula, no que concerne à ação do professor já formado ou que se encontra no processo de formação. Para tanto, é necessário:

[...] o envolvimento do professor na reflexão sobre a sua prática em sala de aula, [...] que as práticas em sala de aula sejam questionadas e alteradas, gerando um desenvolvimento contínuo da prática de ensinar Língua Estrangeira [...] (PCN LE, 1998, p. 109).

Destaque para as palavras “reflexão, questionamento, alteração, desenvolvimento contínuo”, que revelam ações imprescindíveis ao perfil do professor, enfatizando a importância da prática.

Segundo o texto, a transformação da prática a partir da formação é ponto-chave para trazer modificações do fazer pedagógico do professor de Língua Estrangeira, para ser crítico de maneira sistemática. É por esse motivo que os cursos de formação ou de formação continuada de professores de Língua Estrangeira têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Estas têm seguido os princípios da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa e da autoetnografia ou de histórias de vida (PCNLEM, 1998, p.109).

O documento ressalta a preocupação em esclarecer que a ação de prática realizada em sala de aula só terá mudança positiva no momento em que o professor se torna mais reflexivo e crítico, a partir da sua formação e do que realiza em sala de aula.

Celani (2008), com ampla experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de docentes, analisa principalmente os seguintes temas: ensino de inglês, escola pública, desenvolvimento de professores e formação reflexiva, relação teoria e prática.

Esta autora (2008, p.27-37), em seu texto *Ensino de Línguas Estrangeiras, ocupação ou profissão?* discute a postura profissional do

professor de Língua Estrangeira, ao questionar sua função e profissão. Ela assinala a necessidade de um posicionamento do professor frente ao seu fazer didático, já que a prática profissional competente se constrói em torno do “conhecimento-na-ação” e seu desenvolvimento depende da “reflexão-no-uso”. Esta visão da construção do profissionalismo tem implicações sérias para a formação do profissional da educação, caso se chegue à conclusão de que existe esse profissional (CELANI, 2008, p.27).

A autora aborda a diferença entre os profissionais que aprendem e os profissionais treinados. Treinamento é definido como:

[...] o pressuposto técnico-racionalista que subjaz a essa visão é que técnicas são aplicáveis universalmente a qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Uma vez adquiridas por meio de treinamento, podem ser aplicadas com êxito em qualquer situação (CELANI, 2008, p.28).

Por outro lado, sobre os profissionais que aprendem, podemos chamar de educador reflexivo aquele que considera as questões mais abrangentes da educação, tais como as metas, as consequências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, principalmente, a relação íntima entre essas questões e a realidade encontrada em sala de aula. Tanto a educação reflexiva quanto o ensino reflexivo são elementos emancipatórios. A diferença entre os profissionais que aprendem e os profissionais treinados está na forma de conduzir sua conduta profissional, uma vez que o profissional treinado tem como característica, segundo a autora citada, o processo técnico e o domínio de procedimentos isolados e descontínuos, ao passo que o profissional que aprende é um professor pesquisador da sua própria prática, competente, que se constrói no conhecimento-na-ação e depende da reflexão-no-uso.

Frente às considerações da autora, pode-se afirmar que a educação e o ensino estão envolvidos no processo de ensino e aprendizado, ou seja, foca-se na interação professor/aluno, na qual ambos aprendem e ensinam:

[...] Mas, é que vejo o professor de Língua Estrangeira antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo o que se aplica ao educador também se aplica a ele [...] O professor de Língua Estrangeira é um profissional, sim, que atua em uma área com

características próprias, que fogem às das demais áreas nas quais se situam outras profissões [...] (CELANI, 2008, p.30).

A autora questiona quem é a pessoa e como se apresenta enquanto educador de Língua Estrangeira, ou seja, o perfil da pessoa que se apresenta a fim de se tornar um educador de Língua Estrangeira, lançando a seguinte questão: “qual é o perfil do profissional que queremos, de que o país precisa?” (CELANI, 2008, p.35).

De acordo com a explicação apresentada pela autora, a resposta deve ser “um ser humano independente”, com sólida base na sua disciplina (a língua que ensina), mas com “estilo característico de pensar” (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimento).

Assim, o professor de Língua Estrangeira deve estar comprometido com aluno, com o seu trabalho e com a sociedade. Um profissional deve ter conhecimento da aprendizagem criativa e reconstrutiva, da produção de conhecimento centrado em sala de aula, desenvolvendo ações de interação entre o ensino e a prática, ou seja, um profissional reflexivo e crítico (CELANI, 2008, p.37).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, veremos o que Leffa tem a acrescentar sobre o assunto.

O autor (2008) menciona a questão da instrução e ação do professor de Língua Estrangeira:

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala. Mas, se lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação (LEFFA, 2008, p.353).

Segundo ele (2008), é de extrema importância que o professor de Língua Estrangeira faça um alto investimento na sua formação, justificando a

função que exerce, pois pela formação é possível alcançar o papel de professor reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Na atuação como professor de LE, é preciso que se tenha domínio de dois aspectos diferentes:

[...] de diferentes áreas de conhecimento, incluindo domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula (LEFFA, 2008, p.354).

Porém, esses domínios devem estar concentrados nas áreas de conhecimento da língua e da metodologia, de forma que o professor possa estabelecer, durante a sua formação, uma diferença entre treinar e formar.

Treinamento, segundo Leffa, pode ser definido como:

[...] o ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica [...] (LEFFA, 2008, p. 355).

Por outro lado, a formação pode ser conceituada como uma preparação mais complexa do professor, visando a relação do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e favorecendo uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento (LEFFA, 2008, p.355). O autor conclui que o treinamento deve apresentar começo, meio e fim, mesmo sendo a formação contínua e atualizada.

Objetivamente, tanto para Celani (2008) como para Leffa (2008), a importância do papel do professor de Língua Estrangeira revela-se desde a sua formação até a sua ação no contexto em sala de aula.

Conforme a autora, o professor de LE apresenta-se como um profissional criativo e ativo na sua ação de educador, que aprende e constrói o conhecimento na ação. Este deverá ter o perfil do professor reflexivo apontado por Leffa, dominando diferentes conhecimentos da língua que ensina, ou seja, exercendo seu papel dentro de um processo de formação contínua e atualizada.

No dialogismo de ideias entre os autores, observa-se que o professor de LE, objetivando a atuação como profissional reflexivo/crítico, deve refletir sobre os seguintes aspectos:



A conectividade entre a formação, a teoria e a prática são tênues, suas constituições, ainda que independentes, quando colocadas em prática, são as ferramentas necessárias para um professor reflexivo especialista em ação na sala de aula.

### **2.3 As Formas de Aprendizagem de Língua Estrangeira Previstas no PCN-LEM**

O PCN-LEM indica ao professor o conteúdo didático que este pode organizar para o ensino e aprendizagem, envolvendo os alunos do terceiro ciclo (6º e 7º anos) e do quarto ciclo (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental, considerando que estes estão em uma fase difícil quanto aos aspectos afetivos e emocionais.

Segundo o documento menciona, nesta fase, o aluno apresenta alguns problemas relativos à sua receptividade da Língua Estrangeira:

Os primeiros contatos com a aprendizagem de inglês de maneira formal, sistematizada, ocorrem para a maioria dos nossos alunos, no início do terceiro ciclo, período este em que, de modo geral, enfrentam conflitos, representados por transformações significativas relacionadas ao corpo, à sexualidade, ao desenvolvimento cognitivo, à emoção, à afetividade, além dos relacionados aos aspectos socioculturais. (PCN-LEM, 1998, p.53).

Porém, a necessidade de compreender e entender uma Língua Estrangeira torna o ensino um fator importante no sentido de impulsionar o

contato dos alunos com outras culturas, favorecendo novas interpretações da realidade.

É fundamental que o professor de LE envolva seus alunos no processo de ensino, proporcionando o aprendizado baseado em temas interessantes e na interação com os colegas.

É importante avaliar o conhecimento do aluno de uma determinada LE para proporcionar uma prática didática que estimula o aluno a ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir e interpretar, aprimorando as capacidades de comunicação.

O documento PCN-LE elenca várias concepções teóricas que orientam o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, pautadas no desenvolvimento psicológico e teorias linguísticas.

- a) *Behaviorista* - fundamenta-se na exposição do aluno à metodologia utilizada pelo professor com ênfase nos exercícios de repetição e substituição. Segundo os behavioristas, a aprendizagem é associada a uma pedagogia corretiva, cuja concepção apresenta o aluno moldado ao processo de aquisição de uma nova língua (PCN-LE, 1998).
- b) *Cognitivista* - tem como base aquisição do conhecimento que ocorre por meio da percepção, atenção, associação e memória. Neste processo, o aluno, ao ser exposto à LE, recorre à sua bagagem de conhecimento da língua materna, regras, estruturas e levanta hipóteses sobre a nova língua com objetivo de se comunicar. É importante que neste tipo de aquisição de aprendizado, observa-se que nem todos aprendem da mesma forma. Assim, a utilização de materiais que facilitem o aprendizado como recursos auditivos e ou visuais contribuem para os diferentes enfoques cognitivos.
- c) *Sociointeracional* - destaca a relação professor-aluno, aluno-aluno, em um contexto histórico, cultural e institucional. Na aprendizagem de LE, segundo a concepção interacionista, o parceiro adulto tem ascendência frente a um adolescente, assim como um adolescente frente a uma criança e um professor em relação a um aluno (PCN-LE, 1998).

Quanto ao aspecto sociointeracional, para o aprendizado ser possível, há que serem observados os seguintes tópicos:

- Coparticipação social. O ensino da LE é mediado pela interação, meios simbólicos, ou até mesmo pelo computador. A mediação neste caso denomina-se (ZDP), espaço caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob a orientação de um parceiro mais competente. Note-se que essa concepção da aprendizagem tem sido usada para explicar a aprendizagem dentro e fora da escola (PCN-LE, 1998).
- Construção de conhecimento compartilhado. Diferentes formas de aprendizado, conduzido de maneira interativa, favorece a construção de diversas possibilidades de aquisição do conhecimento. A metodologia utilizada pelo professor é estruturada na construção de partes, como um andaime, a fim de viabilizar um todo, para que ocorra o aprendizado. (PCN-LE, 1998).
- Mediado pela construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega (PCN-LE, 1998):

[...] a aprendizagem em sala de aula é uma extensão de um desafio diário: a necessidade de se interagir a partir de percepções comuns do mundo ou da criação de perspectivas comuns. [...] note-se ainda que, com frequência, a metodologia que o professor usa se apoia na interação, isto é, nos andaimes que constrói para facilitar a aprendizagem (PCN-LE, 1998, p.60).

- Interação e construção da aprendizagem. Nesse caso, o processo de construção de aprendizagem é abordado por meio de uma didática na qual a ação do professor é imprescindível na escolha de tópicos para a elaboração de questões a que os alunos devem responder corretamente. O professor, por sua vez, avalia as respostas como certas ou

erradas. Porém, é preciso que o professor dê abertura para que o aluno desenvolva a habilidade oral (PCN-LE, 1998).

Sobre a questão da interação prevista no PCN-LEM, quanto ao ensino de alunos na fase da adolescência, geralmente ocorre uma resistência à interação. Cabe observar que o aprendizado se dá em um contexto institucional, com base nas identidades sociais professor-aluno, relacionadas ao aprender e ensinar.

Nesta fase, temos uma pessoa entrando em uma nova fase de vida — a adolescência —, caracterizada por mudanças biológicas e psicológicas, além do que muda o contexto escolar na passagem do segundo ciclo para o terceiro, no qual a matriz curricular é mais ampla, incluindo a Língua Estrangeira entre as novas áreas de aprendizagem:

Dependendo das características socioculturais do mundo desse aluno, a aprendizagem de Língua Estrangeira vai representar um maior ou menor desafio, tendo em vista a experiência prévia, a função social de aprendizagem de Língua Estrangeira em sua comunidade, etc. (PCN-LE, 1998, p.61).

- Interação e configuração espacial em sala de aula. Observa-se aqui que a configuração atual da organização de espaço em sala de aula não configura um ambiente favorável para o aprendizado. O formato utilizado no posicionamento do mobiliário em sala de aula, onde todos se sentam um atrás do outro, não favorece a interação e o desenvolvimento de ensino da prática oral, pois não há contato visual, requisito básico para uma boa aprendizagem. É preciso, pois, que o professor compreenda a relação entre interação e aprendizagem, as características do encontro interacional em sala de aula e que aprenda a compartilhar seu poder, abrindo espaço à voz do aluno, aceitando seus tópicos e suas construções interpretativas (PCN-LE, 1998, p.62).
- Cognição e metacognição. A cognição desenvolve-se por meio de procedimentos interacionais, ou seja, autonomia do aluno

no planejamento, monitoramento e avaliação do próprio processo de aprendizado. O sociointeracionismo ocorre quando o aluno tem uma clara percepção sobre o que o cerca, o que acaba por favorecer seu processo de aprendizado, como, por exemplo, em sala de aula (PCN-LE, 1998):

[...] o conhecimento explícito sobre a relação entre o uso de certos padrões interacionais em sala de aula e a construção do conhecimento constitui um tipo de conhecimento metacognitivo que pode colaborar para que o aluno tome consciência das regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são centrais na construção do conhecimento (PCN-LE, 1998, p.63).

A importância de se entender os processos possíveis de ensino e aprendizado no ensino de Língua Estrangeira, de acordo com os PCN-LEM, traz uma noção para pontuar alguns aspectos sobre as metodologias praticadas de maneira geral no ensino de idiomas.

#### **2.4 Orientações Didáticas: Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira**

Na elaboração dos procedimentos didáticos, cabe ao professor ter a percepção de pesquisar o perfil da turma para identificar quais práticas pedagógicas podem ser adotadas, sabendo que cada aluno tem sua forma particular de aprender.

Neste caso, qual a abordagem didática adequada? De acordo com o que é proposto no PCN-LE (1998), com base nas diversas formas de ensino-aprendizagem de LE, é possível lançar mão de várias ferramentas didáticas com a finalidade de ensinar por meio da abordagem comunicativa, envolvendo a escrita e a oralidade.

Com o objetivo de desenvolver a habilidade comunicativa na LE, propõe-se o uso de algumas ferramentas indispensáveis, tais como a revista, o jornal, livros, TV, vídeo, gravador, computador etc.

Com o atual e crescente uso de tecnologias, faz-se necessário cada vez mais introduzir as ferramentas tecnológicas como elemento de mediação na prática educativa. A exibição de filmes ou videoaulas com objetivo de introdução e ou consolidação do aprendizado de LE (inglês), a utilização de

computadores para pesquisar e/ou aprofundar o conhecimento em determinado conteúdo, assim como de softwares adequados ao conteúdo proposto, são elementos que oferecem apoio na continuidade do ensino.

Na mesma intenção de auxiliar na ampliação das habilidades comunicativas, de acordo com orientação didática apresentada nos PCN-LEM (1998), a utilização de tarefas que envolvam elementos linguísticos, de modo interacional e cognitivo, é estratégia facilitadora de aprendizagem para que o aluno possa se engajar em atividades relacionadas ao que for realizado em sala de aula ou extraclasse.

Para obter resultados, é fundamental que a tarefa tenha propósitos claramente definidos e que o foco esteja na atividade ou num tópico e não em um aspecto específico do sistema linguístico, ou seja, que o foco esteja mais no significado e na relevância da atividade para o aluno do que no conhecimento sistêmico envolvido (PCN-LE, 1998, p.88).

As tarefas devem corresponder a atividades comunicativas que simulem o comportamento do mundo extraclasse. Como elementos correspondentes de uma tarefa, podemos indicar o que está previsto no próprio PCN-LE (1998), tais como o uso do idioma por meio de textos verbais, como, por exemplo, um diálogo, ou não verbais como uma sequência de figuras, resolução de uma situação-problema a fim de contextualizar aula em um ambiente diferente, com o intuito de se comunicar, fornecendo as informações inerentes a pessoas e lugares, sendo necessárias a interação professor-aluno e a utilização de dinâmicas com pequenos grupos ou a classe toda.

Segundo o PCN-LEM, são importantes as diversas formas de aprendizagem, mas é preciso que ocorra mais de uma prática de ensino para contemplar se não todos, quase todos os níveis de aprendizado.

Seguindo esta linha de pensamento, Leffa (1998, p.228-235) diz que na abordagem comunicativa é possível encontrar uma forma de trabalho que favoreça o ensino da LE, o que conseqüentemente preenche o vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo (LEFFA, 1998, p.235).

Com advento da abordagem comunicativa surgiram várias propostas sobre a organização do ensino da LE com base nesta prática. Leffa (1998) ao citar Van EK, destaca que a abordagem comunicativa divide as funções da língua em seis categorias:

(1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.); (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.); (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.); (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.); (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa); (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.) (LEFFA, 1998, p.231).

De acordo com Leffa, esta estrutura favorece o fato de que a mesma função pode ser expressa por um grande número de expoentes linguísticos, demonstrando que as palavras não têm apenas o significado imediato registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são utilizadas (LEFFA, 1998, p.231).

Assim, por meio da abordagem comunicativa, o processo de ensino e aprendizagem está focado na forma como o aluno aprende e não somente como o professor ensina, ou seja, a escolha do expoente linguístico (temas) ficará a cargo do falante, pois o contexto deve estar relacionado às características intelectuais, afetivas e à linguagem adequada aos participantes.

Os diálogos abordados de forma artificial, ou seja, sem conexão com a realidade dos envolvidos e somente voltados à questão dos pontos gramaticais, são rejeitados.

Conforme o entendimento do autor, a abordagem comunicativa defende a aprendizagem centralizada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor, ainda que exerça uma autoridade no que diz respeito ao domínio da língua, da didática e da metodologia, tem como principal função distribuir o conhecimento, passando a assumir o papel de orientador. 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. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas (LEFFA, 1998, p.232).

#### **2.4.1 A prática educativa da LEM no Ensino Fundamental (Ciclo 1)**

Em nenhuma das legislações é previsto e/ou assegurado o ensino da Língua Estrangeira no Ensino Fundamental I. Por outro lado, a Prefeitura de

Santos, fazendo uso da sua autarquia, amplia o ensino de Língua Estrangeira (inglês), para os anos iniciais, ciclos I e II. Assim, a portaria nº 56/2004, da Secretaria de Educação de Santos, traz em seu texto as especificações de como o professor deve abordar suas aulas, e, no Plano de Curso adotado pela rede de ensino, quais conteúdos e procedimentos devem ser aplicados em sala de aula para dar um direcionamento à implementação com fins à ampliação do currículo.

Artigo 3.º - A estratégia de ensino deverá ser organizada visando disponibilizar um espaço lúdico para os alunos, uma vez que o ensino de uma 2ª língua deva ser encarado de maneira prazerosa de forma a apresentar resultados positivos nas atividades didático-pedagógicas (SANTOS, SEE, 2004).

A proposta do ensino fundamenta-se no lúdico e na Língua Inglesa, de forma que ambas colaborem uma com a outra, pressupondo que haja um aprendizado significativo e prazeroso para a aquisição da segunda língua, no caso, a Língua Inglesa. Mas a questão é como atendê-los adequadamente, pois, ainda que a portaria 56/2004 solicite o uso do lúdico, o que se pode entender por este lúdico? E qual o lúdico de que as crianças gostam em sala de aula?

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a criança nesta fase escolar está mais propensa ao aprendizado sociocultural. A família e a escola tornam-se, de forma conjunta, responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades necessárias, no caso da Língua Estrangeira, a habilidade comunicativa. Cabe ao professor buscar no trabalho pedagógico e no diálogo, condições e ferramentas compatíveis para promover, no educando, o desenvolvimento de tais capacidades.

Nesta fase da infância, a criança precisa desenvolver o conhecimento de si e do mundo ao seu redor. Uma vez que a escola exerce o vínculo entre família e a sociedade de forma mais ampla, a prática do professor deve ser mais subjetiva com a finalidade de acionar o processo de aprendizagem.

Segundo as Diretrizes Nacionais de Educação Básica (2013, p.110-11), a subjetividade é uma forma de trabalho cuja intenção é a de apresentar os conteúdos educacionais, permitindo que a criança seja capaz de construir

significado com a ajuda do elemento apresentado, ou seja, que opere a ação de concretizar a significação da sua realidade pessoal. Dessa maneira, espera-se, por parte do professor e da escola, uma série de ações que contribuam para uma prática e um espaço que favoreçam o ensino e o aprendizado.

A escola, portanto, como espaço que formaliza a ação do professor e o aprendizado do aluno, apresenta-se como de uma pedagogia além da didática repetitiva.

Com a intenção de trazer discussões sobre a didática em sala de aula, no ensino de Língua Inglesa para alunos dos anos iniciais, o próximo capítulo irá tratar do lúdico nos aspectos conceitual e histórico, da importância do jogo simbólico e do faz de conta no desenvolvimento infantil e como todos estes pontos podem trazer à prática de ensino, importantes elementos para a aprendizagem.

## 3 PEDAÇOS COLORIDOS: A DIMENSÃO SOCIAL E CULTURAL DO LÚDICO

### 3.1 Jogo, Brinquedo e Brincadeira

Como definir as palavras jogo, brinquedo e brincadeira, em quais pontos elas divergem ou convergem? Quando as crianças estão envolvidas em seu momento de recreação, conseguem ter estas três concepções bem definidas. Por exemplo, manusear algum tipo de equipamento que tenha tabuleiro e peças, isso é um jogo. Quando estão brincando com seus bonecos ou peças que envolvam encaixe ou algo parecido, isso é brinquedo e, quando estão correndo, pulando e/ou gritando por conta do corre-corre, isto é uma brincadeira. Porém, será que esta definição tão concreta do universo infantil é contrária às concepções teóricas?

Segundo Kishimoto (1995), como no Brasil não há registro acerca do brinquedo, isso faz com que se passe a adotar a proposta francesa, na qual os primeiros registros sobre o brinquedo revelam sua importância na educação:

Na França, a evolução do brinquedo acompanha os grandes períodos da civilização ocidental. Pode-se situar na antiga Roma e na Grécia o nascimento das primeiras reflexões em torno da importância do brinquedo na educação (KISHIMOTO, 1995, p.39).

De acordo com os registros da autora, os dois primeiros pensadores a falar sobre o brinquedo e o brincar foram Platão e Aristóteles. O primeiro acredita no aprender brincando, e o segundo sugere o uso do jogo como forma de preparar a criança para sua vida adulta. Assim, na Roma antiga, o jogo é visto como uma forma de preparo físico, com a finalidade de formar soldados. Já na Grécia o jogo se volta à cultura física, à formação estética e espiritual.

Com a chegada do Cristianismo, não há espaço para implementação dos jogos, porque o ensino episcopal não visa ao desenvolvimento da inteligência, os alunos são obrigados a decorar suas lições.

Seguindo a trajetória histórica, no Renascimento assiste-se à reabilitação do jogo na rotina dos jovens. Ele deixa de ser um objeto de reprovação e passa a ser visto como um elemento da felicidade humana.

Desse modo, o jogo é reabilitado como forma de exercícios físicos, após ter sido banido na Idade Média:

O Renascimento admite cada vez mais a necessidade de exercícios físicos, banidos pela Idade Média. Exercícios de barra, jogos de bola parecidos com o futebol e golfe são comuns (KISHIMOTO, 1995, p.40).

A partir do século XVIII, com as inovações científicas, o jogo passa a ser diversificado, ou seja, surgem novos jogos destinados à educação dos nobres e príncipes, baseados em uma metodologia lúdica:

[...] A lanterna mágica, inventada por Athanase Kircher, no século anterior, permite ao povo deslumbrar-se com espetáculos inusitados. Os jogos de ganso contam a glória dos reis e celebram suas qualidades [...] (KISHIMOTO, 1995, p.41).

Porém, mais à frente, ocorre a “popularização dos jogos educativos” e a infância passa a ser entendida como uma fase de evolução do ser humano. Nesse sentido, abre-se espaço para a Psicologia Infantil, encabeçada por Piaget, Bruner e Vygotsky. Nesse momento, ocorrem pesquisas de caráter psicogenético que apontam que o brincar sofre a influência da cultura em que a criança está inserida:

O fato de cada cultura apresentar uma relativa continuidade histórica e, de certa forma, uma especialidade que pode refletir nas condutas lúdicas, faz emergir a valorização dos brinquedos e brincadeiras tradicionais como novas fontes de conhecimento e de desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1995, p.41).

No século XIX, ocorrem inovações pedagógicas. Um desses percussores é Froebel, para quem o jogo é entendido como objeto e ação de brincar, passando a fazer parte da história da educação pré-escolar. Outros seguiram as ideias de Froebel: Oberlin (1769), Decroly (1925) e Maria Montessori (1965).

Por vários séculos, a questão do jogo é vista e discutida com a finalidade de defini-lo em seus vários aspectos, seja na formação social, na educação ou na cultura. Mas como não há uma linha de definição concreta sobre o jogo, a autora lança a seguinte questão: “Qual a diferença entre o jogo e o brinquedo?” Conforme a autora, o jogo deve ser visto como elemento da linguagem de cada contexto cultural:

Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade (KISHIMOTO, 2011, p.19).

O jogo como uma manifestação cultural reflete o que cada sociedade lhe atribui e, dependendo do lugar e época, assume significados diferentes. Entre os autores que discutem a natureza do jogo, é possível identificar esta leitura do aspecto cultural em Edgar Morin (1998), *O Paradigma Perdido: a natureza Humana*, e Huizinga (2014), *Homo Ludens*.

Edgar Morin, em *O Paradigma Perdido: a natureza Humana* (1988), traz o conceito de que o homem não é predominantemente racional, mas se apresenta dividido em: *homo faber*, *ludens* e *demens*. Para este autor, a concepção de *homo ludens* encontra-se registrada nos processos socioculturais de formação dos homínidos, resultando na hominização, visto ser “um jogo de inferências que pressupõe acontecimentos, eliminações, seleções, integrações, migrações, falhanços, sucessos, desastres, inovações, desorganizações, reorganizações” (1988, p. 56).

Podem-se observar no processo de hominização as seguintes divisões:

1. *Paleolinguagem* – a estratégia cinegética que consiste em sequências lógicas de operações articuladas e modificáveis, de acordo com o desenrolar da precedente, fornecendo à linguagem a cadeia intelectual que favorece o sintagma; formando assim um conjunto de comunicação (MORIN, 1988, p.71). Esse processo ocorre devido ao desenvolvimento da caça.

2. *Paleocultura* – “o uso e interdições que correspondem às regras de organização da sociedade, uma variedade de conhecimentos técnicos para produção dos utensílios, das armas, saber fazer” (MORIN, 1988, p.77).

3. *A Infância Prolongada* – “está ligada à sociedade de uma multidimensional: permite integrar as estruturas socioculturais fundamentais e as mesmas nas estruturas sociocultural que permite o desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo” (MORIN, 1988, p.81).

4. *Cerebralização* – “é ontogenética e filogenética, ou seja, a complexidade sociocultural instiga o pleno emprego das aptidões cerebrais que serão exploradas pela complexidade sociocultural” (MORIN, 1988, p.81).

5. *Juvenilização* – o aluno sente-se isolado na classe dos adolescentes que, no primeiro momento, está imersa no universo da infância, depois se integra ao universo adulto. A juvenildade associa-se à aprendizagem da técnica, da caça, das regras sociais, trazendo consigo o gosto pela brincadeira, a afetividade, as interrogações múltiplas, a curiosidade, a integração com a coletividade (dança, festas, jogos) (MORIN, 1988, p.83).

Neste processo evolutivo do hominídeo, observam-se vários elementos que sugerem o desenvolvimento humano em uma esfera regulativa. Ou seja, uma evolução focada na sobrevivência da espécie diante das necessidades supridas pela comunicação em decorrência da caça, visando à organização hierárquica e à elaboração de utensílios funcionais, passando pela cerebralização, e, por fim, pela juvenilização impregnada do lúdico.

Seguindo na mesma concepção do jogo como aspecto de manifestação cultural, Huizinga (2014), aborda que o jogo é uma das ações mais antigas na história da sociedade humana. Trata-se do convite vindo de um indivíduo a outros para brincar por meios de ritos e gestos, ou mesmo uma atividade com função significativa que transcende a necessidade da vida, trazendo em suas características algo fascinante. O jogo é um elemento anterior à própria cultura, ou seja, faz parte das atividades arquetípicas da sociedade humana como a linguagem para se comunicar, ensinar e comandar.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo, como, por exemplo, o caso da linguagem, “esse primeiro instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar [...]” (HUIZINGA, 2014, p.7)

O jogo pode ser considerado uma atividade livre, desligada de interesse material, praticada dentro dos limites de espaço, tempo e com certas regras. Também pode ser visto como a representação do imaginário das crianças.

A criança representa o imaginário de várias formas, mais belas ou mais nobres, ou mais perigosas do que habitualmente: finge ser um príncipe, um

papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente presa ao prazer, transcendendo a si mesma, a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela personagem do seu imaginário, contudo, sem perder inteiramente o sentido da realidade habitual. Mais do que realidade falsa, sua representação é a realidade de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo (HUIZINGA, 2014, p.17).

Segundo Huizinga (2014), os jogos para a criança apresentam a qualidade lúdica, pois a criança joga e brinca de forma séria, trazendo a esta ação do brincar um nível de rito, ou seja, de algo sagrado.

Apesar de existirem várias significações do termo jogo, segundo Kishimoto (2014), é imprescindível que o jogo tenha três características, ou seja, que seja visto como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro do contexto social, como um sistema de regra e com um objetivo” (KISHIMOTO, 2014, p.18).

Considerando que o jogo é um reflexo cultural, ou seja, uma manifestação que faz parte do ser humano, como podemos entender a definição e/ou função do brinquedo?

De acordo com Kishimoto (2014), o brinquedo pode ser colocado como elemento de representação de certas realidades, tem uma relação íntima com a criança e não é necessário um sistema de regra para seu uso. O brinquedo pode representar o imaginário, tendo como personagens bonecos ou desenhos animados: “Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduzem apenas objetivos, mas uma totalidade social [...]” (KISHIMOTO, 2014, p.21).

O brinquedo tem suas funções quando assume papel educativo e lúdico. Como função lúdica, há a diversão, o prazer ou desprazer. Na função educativa, ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KSHIMOTO, 2014, p.43). Visto como educativo, desperta na criança a interatividade, noções de espontaneidade, tornando-se um instrumento de ensino-aprendizagem, podendo ser atribuídas ao brinquedo as ações de afetividade, desenvolvimento cognitivo e físico:

[...] o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. (KISHIMOTO, 2014, p.24).

Vygotsky (1988) *apud* Barros (1996) afirma que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal, visto s er:

[...] o caminho que a criança vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real (BARROS, 1996, p.201).

Para falarmos do papel do brinquedo no desenvolvimento, entende-se que a atividade lúdica (jogo, brinquedo e brincadeira) facilita a socialização de várias maneiras (BARROS, 1996, p.199) a partir do conceito vygotkiano.

O brincar favorece nos seguintes aspectos: desenvolve as habilidades necessárias para a participação na vida social, leva a criança à auto-avaliação, permite o desenvolvimento moral, leva à internalização de regras de jogos que auxiliam na subordinação de impulsos, autocontrole, autodeterminação e auxilia na criação de situações imaginárias (BARROS, 1996, p.199-200).

Vygotsky (1988, p.105-118) diz ainda que é impossível ignorar as necessidades das crianças e os incentivos que os coloca em ação. Assim, se quisermos entender o avanço que ocorre de um estágio do desenvolvimento para outro, devemos levar em consideração a influência que o brinquedo exerce sobre o desenvolvimento da criança.

Na idade pré-escolar o brinquedo fornece o estágio de transição sobre objetos, ou seja, um pedaço de madeira pode tornar-se um boneco e um cabo de vassoura, um cavalo.

Para Vygotsky, o brinquedo tem o poder de tornar-se um ponto central onde os objetos são transpostos da condição de dominante para uma posição subordinada, caracterizando a transição da atividade do brinquedo para uma transição situacional:

Uma criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo; ao invés disso, ela quer e realiza seus desejos, permitindo que suas categorias básicas da realidade passem através de sua experiência. A criança, ao querer, realiza seus

desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis eis a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa (Vygotsky, 1988, p.114).

Desse modo, o brinquedo tem um papel específico que permeia a atitude em relação à realidade da criança, ou seja, “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, entre situações no pensamento e situações reais” (Vygotsky, 1988, p.118).

Mas como pode ser definida a brincadeira? Se pensarmos nas definições sobre aquilo que as crianças conseguem fazer, é possível dizer que a brincadeira é ação que envolve todo o contexto de um jogo, por exemplo. Isso fica mais claro se imaginarmos que, em sala, ao propormos às crianças um jogo que envolva ações motoras (correr, pular) e/ou obedecer às regras (pega-pega, amarelinhas), ela estará envolvida na brincadeira, porque interage seguindo as orientações do que vem a ser proposto. A brincadeira ocorre também quando a criança consegue desenvolver um contexto em torno do brinquedo, como organizar tudo e montar espaços de uma casa, ou salão de beleza para brincar, por exemplo:

É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode se dizer que o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (KISHIMOTO, 2014, p.24).

Nesta concepção, podemos enumerar três características distintas de tipos de brincadeiras: tradicional infantil, brincadeira de faz de conta e brincadeiras de construção.

A brincadeira tradicional infantil tem por característica a relação com o folclore, utiliza-se da oralidade, retrata um período histórico, porém está sempre em transformação. Como diz Kishimoto (2014, p. 43), “a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudanças e universalidade.”

A brincadeira de faz de conta é que mais elabora a função imaginária, com a representação de papéis sociodramáticos. Manifesta-se com o

desenvolvimento da linguagem quando ocorre também a atribuição de significado aos objetos.

A importância desta modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterado o significado de objetos, de situações, é criado novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos (KISHIMOTO, 2014, p.43).

A brincadeira de construção enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve as habilidades, estreita a relação com o faz de conta, as construções tornam-se temas para brincadeiras, fazendo com que ocorra o desenvolvimento da criança. (KISHIMOTO, 2014):

O jogo de construção tem uma estreita construção com o faz de conta. Não se trata de manipular livremente tijolinhos de construção, mas de construir casa, móveis ou cenários para as brincadeiras simbólicas [...] (KISHIMOTO, 2014, p.45).

A brincadeira embasada nessas três diferentes concepções traz a ideia de que atividade é um elemento que faz parte da natureza da criança e até mesmo do adulto que estabelece para si os momentos de envolver-se em algo que lhe traga algum tipo de ludicidade como, por exemplo, o momento de futebol com os amigos e o bingo com as amigas.

O brincar no universo infantil faz parte da sua rotina, a criança geralmente encontra-se imersa em uma brincadeira, seja ela tradicional, de faz de conta ou de construção.

Brunner (1978-1983) *apud* Kishimoto (1998) pontua a importância das brincadeiras para a aquisição das regras da linguagem e para o desenvolvimento do cognitivo:

A relação entre o brincar, a aquisição de regras e o desenvolvimento da linguagem são assinaladas em várias obras. Brunner (1983) considera as brincadeiras de esconder, como relevantes para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a aprendizagem da linguagem e a solução de problemas (KISHIMOTO, 1998, p.143).

Para Brunner (1983), as brincadeiras envolvem a interatividade e ajudam na comunicação, permitindo a decodificação do contexto e o aprender falar, fazendo com que a aprendizagem da língua materna seja mais rápida.

(KISHIMOTO, 1998, p.142). Quando as crianças de diferentes idades são envolvidas em atividades lúdicas para o ensino com a mediação dos adultos, a brincadeira pode ter duas características divergentes: ser opressora e/ou estimular a criatividade (KISHIMOTO, 1998, p.143). A ação opressora pode ser vista sobre as regras para estar em um jogo, por exemplo. Já a ação criativa é a maneira como a criança, a partir das mesmas regras, pode alterá-las para que a brincadeira traga algum tipo de prazer e, assim, solucionar um problema.

Neste aspecto vemos as variações de muitas brincadeiras para se adaptarem ao que a criança deseja, para sentir se envolvida e ter prazer no brincar. **Ao ponderar a linha de ideológica de Bruner (1983), a autora destaca que:**

A premissa de qualquer conteúdo pode ser ensinada a qualquer criança de qualquer idade, desde que respeitada as formas de pensar do sujeito que aprende envolve uma concepção de aprendizagem que privilegia a exploração e solução de problemas (KISHIMOTO, 1998, p.143).

Ou seja, quando as crianças estão envolvidas em suas brincadeiras, é possível perceber que o prazer e a motivação da ação as levam procurar explorar mais a liberdade que o momento proporciona, ou seja, um ato sem consequência, sem a preocupação com resultados. **Ainda, reforçando a linha de pensamento do autor, Kishimoto (1998) destaca a seguinte afirmativa:**

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca [...] (KISHIMOTO, 1998, p.143).

O brincar na infância ativa vários aspectos de forma positiva, auxilia no desenvolvimento oral, elabora a função imaginária, estimula a criatividade e desenvolve as habilidades; no entanto, é importante um aprofundamento na questão do faz de conta para o desenvolvimento da criança e do jogo simbólico (PIAGET, 2002; VYGOTSKY, 1998; BOMTEMPO, 1998; OLIVEIRA e RUBIO, 2013).

### 3.2 A Importância do Faz de Conta ou do Jogo Simbólico para o Desenvolvimento da Criança

Para Piaget (2002), durante o processo do pensamento egocêntrico, ocorre o jogo, que é nomeado como o jogo simbólico ou jogo de imaginação, este ocorrendo antes da linguagem. Um jogo com funções sensório-motoras que só ativa movimentos e percepções e que constrói uma realidade do pensamento quando a criança representa, o jogo de imaginação é ativado por meio de brincadeiras como brincar de boneca, de comidinha, de super-herói, de médico etc.

“A principal função do jogo simbólico é satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira [...]” (PIAGET, 2002, p.28).

Piaget (1967) *apud* Oliveira e Rubio (2002) apontam para questão da brincadeira do faz de conta como um ato de refúgio da criança que a utiliza para assimilação e acomodação da realidade a que está submetida devido à interação com seu meio, pois a criança encontra-se na fase egocêntrica, o que a leva também a desenvolver uma fala egocêntrica:

[...] a brincadeira de faz de conta ou jogo simbólico, como também é conhecido, seria o método ou refugio que a criança usa para poder assimilar e acomodar a realidade em que está submetida. Para que isto aconteça, os esquemas de intelecto da criança passam por profundos desequilíbrios, pois as crianças tendem a agir egocentricamente, passando então a assimilar somente o que é de seu interesse, procurando primeiramente a sua satisfação e não busca pela verdade (OLIVEIRA e RUBIO, 2013, p.4).

Segundo Oliveira e Rubio (2013), no faz de conta a criança faz uso de um mundo imaginário para ter compreensão do mundo real, ou seja, por meio da brincadeira, a criança consegue reviver e/ou representar as situações que lhe trazem algum tipo de desconforto, como o medo e, assim, consegue lidar ou solucionar o problema. Mas a brincadeira de faz de conta estimula a capacidade de imitar, imaginar de forma sociodramática as imposições do adulto sem lhe causar medo:

O faz de conta permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para que possa compreender o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira a criança pode reviver

momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira no qual terá o poder de tomar decisões perante a sua visão (OLIVEIRA e RUBIO, 2013, p.2).

Conforme Bomtempo (1998, p.64), o faz de conta na brincadeira de uma criança “promove o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança. Para fundamentar sua afirmativa, ela menciona teóricos como Piaget e Vygotsky.

Piaget (1971) *apud* Bomtempo (1988) afirma que o jogo simbólico implica a representação atribuída a um objeto e o novo significado que ele passa a ter, como a representação sociodramática da estrutura social da família. Assim, a criança ao brincar passa a representar um papel de alguém da família como o pai, por exemplo, sendo esta uma ação solitária. Porém, isso pode ser também coletivo, quando há vários participantes.

A autora menciona o teórico Vygotsky (1984) que define o brincar como uma situação imaginária criada pela criança, voltada a atender às necessidades que acabam mudando durante as fases de maturação, ou seja, por exemplo: quando o bebê se interessa por brinquedos de acordo com sua fase, mas, quando maior, já não se interessa mais (BOMTEMPO, 1998, p.67).

Para Vygotsky (1984) *apud* Bomtempo (1988), a imaginação é uma atividade consciente não presente na criança muito pequena, de forma que é no brinquedo que a criança irá fazer a mediação entre o imaginário ou faz de conta com o real, porque a criança consegue exercer sobre o brinquedo suas próprias regras, concretizando o seu imaginário: “O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria” (BOMTEMPO, 1998, p.67).

Nesse sentido, Vygotsky (1984) afirma que o brinquedo para a criança é uma situação imaginária:

[...] ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Esta não é uma ideia nova, na medida em que situação imaginária no brinquedo sempre foram reconhecidas [...] (VYGOTSKY, 1988, p.167).

Observa-se que o papel da brincadeira no desenvolvimento da criança centra-se no objeto *brinquedo*, relacionado às situações do dia a dia:

[...] se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio para o outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos [...] (VYGOTSKY, 1988, p.105).

A criança em idade escolar “é capaz de fazer mais do que ela pode compreender”, pois “as ações internas e externas que são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade, são processos internos”. (VYGOTSKY, 1988, p.114):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade [...] (VYGOTSKY, 1988, p.117).

Vygotsky (1988) procura esclarecer que o brinquedo exerce uma função mediadora para criança, ou seja, como a mesma se encontra no processo de maturação, no brinquedo, ela reflete todo o seu imaginário. Desse modo, teatralmente um boneco é lançado em um ambiente imaginário de luta, a cabana se torna o seu quarto ou casa, e todas estas ações trazem para a criança um elemento de aproximação com o desenvolvimento cognitivo, ou seja, um acesso a um nível além do seu “comportamento diário”.

### **3.3 O Lúdico na Escola**

Entende-se que o lúdico é uma atividade que favorece vários aspectos no desenvolvimento humano, como vimos com Edgar Morin (1998) e Huizinga (2014). A infância apresenta elementos relevantes na questão do cognitivo infantil, imaginação e faz de conta (VYGOTSKY, 1998 e PIAGET, 2002), mas como todas estas considerações se aplicam ao contexto escolar?

De acordo com o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (2012), documento oficial do Ministério da Educação, propõe-se a utilização da ludicidade na sala de aula, como uma prática pedagógica que favorece a motivação, a diversão, a liberdade de expressão, possibilitando que a criança

reelabore criativamente seus sentimentos e conhecimentos, construindo novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas necessidades. Assim, do ponto de vista cognitivo, social e físico, as brincadeiras trazem benefícios como: físico no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivo na desinibição, desenvolve habilidades de memória e atenção e, no social, a criança faz a representação de situações que simbolizam a realidade e aprendem a interagir com os outros.

Já na didática, as brincadeiras favorecem a aprendizagem de conceitos, atitudes e desenvolvimento de habilidades diversas:

As brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promoverem a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças no ambiente escolar (PNAIC, 2012, p.8).

Ao considerar os apontamentos do PNAIC (2012) quanto à ação do lúdico em sala de aula, observa-se que, cada vez mais, o lúdico se faz presente como elemento fundamental para o desenvolvimento da criança na escola. Seguindo a mesma concepção, é possível encontrar em outros documentos algo que assegure o brincar na escola e na vida social da criança.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Formação Pessoal e Social (1998), o brincar é colocado como atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, pois a criança, por meio desta ação, consegue comunicar-se e desenvolve a imaginação, visto que a brincadeira oportuniza a capacidade para desenvolver a socialização, a imitação, a memória, a imaginação e o amadurecimento na interação de regras sociais:

[...] Brincar é, assim, um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizando a ativação de memória, atualizam seus conhecimentos previstos, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária nova [...] (RCNEI, 1998, p.23).

No Parâmetro Curricular Nacional de Educação Básica (1997), de forma indireta, o lúdico apresenta vários fatores que conduzem ao saber-fazer:

A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos jogos, no deslocamento com segurança. A afetiva refere-se às motivações, à autoestima, à sensibilidade e à adequação de atitudes no convívio social, estando vinculada à valorização do resultado dos trabalhos produzidos e das atividades realizadas. Esses fatores levam o aluno a compreender a si mesmo e aos outros. A capacidade afetiva está estreitamente ligada à capacidade de relação interpessoal, que envolve compreender, conviver e produzir com os outros, percebendo distinções entre as pessoas, contrastes de temperamento, de intenções e de estados de ânimo. O desenvolvimento da inter-relação permite ao aluno se colocar do ponto de vista do outro e a refletir sobre seus próprios pensamentos. No trabalho escolar o desenvolvimento dessa capacidade é propiciado pela realização de trabalhos em grupo, por práticas de cooperação que incorporam formas participativas e possibilitam a tomada de posição em conjunto com os outros [...] (PCN-EB, 1997, p.47).

Seja na escola ou socialmente, o brincar representa na vida de uma criança um aspecto importante, pois quase todo o referencial da criança se estrutura no lúdico. Mas é preciso compreender quem é esta criança, como pode o lúdico cooperar nas concepções de aprendizado escolar.

Friedmann (2005), ao escrever sobre o “*Universo Simbólico da Criança: Olhares Sensíveis para a Infância*”, afirma não ser possível falar sobre criança e/ou infância sem antes melhor identificá-las, pois no mundo real há crianças em várias sociedades e de várias realidades, que se sentam em nossas salas de aula para receber o mesmo processo de ensino, mas, para aplicar esta atividade, é preciso saber melhor com quem estamos para atingirmos o objetivo de ensinar ou aprender a ensinar.

Esta autora (2005) define que a infância é o simbolismo da simplicidade natural e espontaneidade. Porém existem vários tipos de infância, assim como de crianças. Mas não se deve restringir a infância e a criança aos aspectos particulares vivenciados pelos adultos, mas enxergar além, ou seja, considerar os vários contextos das crianças com as quais convivemos.

Segundo Friedman (2005), lecionar para diversas crianças e adolescentes, pode levar ao risco de se minimizar o contexto *infância* e *criança*, sem respeitar os aspectos da individualidade e/ou da coletividade dos novos

grupos que atualmente encontram-se em diferentes condições sociais, sejam elas de cor, globalizados, bem-criados e/ou alimentados.

A autora diz ser necessário observar bem de perto a criança e/ou infância com a qual trabalhamos para, assim, termos um referencial da criança com a qual convivemos (FRIEDMANN, 2005, p.18). Com as contribuições das teorias sobre o desenvolvimento infantil como os estudos sobre o cognitivo, emocional, físico-motor até anímico-espirituais, torna-se possível ter um novo olhar com objetivo de “[...] acreditar nas nossas próprias percepções, intuições, sentimentos, sinais e imagens [...]” (FRIEDMANN, 2005, p.18).

A autora destaca que o desapegar de dogmas é fundamental a fim de observar as crianças a partir das mensagens passadas por meio das palavras, da linguagem corporal, da arte, além dos medos, dificuldades, habilidades, ou de comportamentos que revelem timidez ou agressividade.

Ao observar estas manifestações comportamentais da criança, o educador passa a ter condições de discutir vários pontos importantes sobre assuntos relativos à infância. Mas isso só pode ocorrer após ter tomado para si a tarefa de conhecer e pesquisar sobre as propostas mais adequadas às necessidades, interesses, habilidades e dificuldades das crianças (FRIEDMANN, 2005, p.24).

Friedmann (2005) menciona que a construção do espaço “almado” que vem a ser um local significativo, por se tratar de espaço elaborado *por e para* crianças. E o educador, por sua vez, pode tornar este espaço um local de aconchego familiar, com boa estrutura ambiental (cores, plantas, mobiliário, etc.).

Tal local deve permitir o desenvolvimento de “[...] atividades com a alma, com significado [...], adequado à faixa etária [...], a partir de um olhar de pesquisador, observando criteriosamente e identificando as reais necessidades das crianças. Assim, torna-se possível utilizar as informações para a construção das hipóteses relevantes que beneficiem a busca do lugar ‘almado’” (2005, p.24).

Ao sugerir a construção do espaço significativo para o aluno, a autora esta reafirmando que o espaço *almado* colabora com formação, transformação

e/ou mudanças. Esta mesma linha de proposta sobre mudanças, transformações no espaço escolar, é visto em Snyders (1996) *Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários* e seu interlocutor Carvalho (1998).

A proposta de Snyders (1974) vista em Carvalho (1998, p. 152-166) é apresentada na linha do pensamento da Pedagogia Progressista, sobre o tema Alegria na Escola. Trata-se de uma pedagogia baseada em uma educação na perspectiva da luta de classes, ponto de vista marxista.

A afirmação é de que a escola tem um papel importante de mediação na construção de um sistema não capitalista, pautada no socialismo (CARVALHO, 1998, p.152). Snyders (1996) dá ênfase à alegria na escola, à satisfação que a cultura deve e pode proporcionar aos alunos.

[...] o centro do pensamento, entendo que a transformação da escola ocorrerá por meio dos conteúdos marxistas, da Pedagogia Progressista, onde as noções de progresso, os conceitos marxistas de verdade, de liberdade, de homem, permanecem (SNYDERS *apud* CARVALHO, 1998, p.154).

A partir da publicação de um conjunto de obras de Snyders (1991-1994): *A Alegria na Escola*, *Alunos Felizes*, *A Escola pode ensinar as Alegrias da Música?* e *Feliz na Universidade*, desenvolveu-se a temática central “a alegria, a satisfação/alegria que a escola deve e pode proporcionar ao aluno”.

Na discussão sobre o fracasso escolar promovido pela Escola Tradicional, assim como pela Educação Nova, Snyders (1996) propõe um trabalho que envolva uma síntese entre o tradicional e o moderno, para que resulte na Pedagogia Atual. A fim de dar base e consolidação ao seu ponto de vista quanto à Pedagogia Tradicional, o estudioso faz um levantamento dos modelos que julga terem importância no que havia sido proposto até então.

Assim, a educação empírica mostrou-se insuficiente para a formação do aluno. No processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor como orientador é necessário.

Snyders (1996) acredita que a Educação Nova e a Educação Tradicional, na verdade, apresentam contradições quanto à questão de promover uma pedagogia voltada à formação plena do indivíduo, baseada na

liberdade, autonomia, originalidade, capacidade crítica e na intervenção na realidade (CARVALHO, 1998, p.154).

Dessa maneira, este autor caracteriza-se como defensor da Pedagogia Progressiva, acreditando na democratização e alegria na escola. O tema *alegria na escola* apresenta três principais características: renovação da escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais; replanejamento do tempo de permanência da criança e do jovem na escola; cultura.

Snyders (1996) propõe a renovação da escola a partir de uma transformação dos conteúdos culturais; ele procura pontuar a transposição realizada de fora para dentro da escola, quando é possível realizar festas e excursões, revelando a importância e valor destas ocasiões e o quanto podem influenciar na alegria escolar.

Carvalho menciona que Snyders aconselha um replanejamento do tempo de permanência da criança e do jovem na escola e sobre a cultura, o que envolve questões de atividades extraescolares, quando se oferece uma diversidade de atividades que implicam envolver e agradar, respondendo a diferentes gostos pelas raras atividades praticadas fora da sala de aula, seja natação, balé, arte marcial etc., passando a ter a oportunidade de optar pelo que se quer aprender (SNYDERS, 1996, p.37).

Quanto à cultura, Snyders (1996, p.197) diz: “Minha’ escola tem a pretenciosa ambição de buscar *para e com* seus alunos uma cultura que una os termos essenciais *humanidade e progresso*”. Ou seja, em uma ideia ampla, a cultura tem o papel de levar à escola uma infraestrutura necessária para que haja a liberdade individual e coletiva, por parte do aluno. Para que o aluno tenha alegria na escola, está deve incentivar a cultura dos educandos e sua experiência imediata para:

[...] a partir daí realizar a ruptura, apresentando-lhe a cultura elaborada, o conhecimento escolar, que o auxiliará a ver de forma diferente, ampliada, crítica, o que já se pressentia em sua experiência de forma assistemática, não acabada, plena. Ao realizar este movimento o aluno tem a alegria, que o forma e transforma, pois possibilita a compreensão da realidade e lhe dá impulso para agir (CARVALHO, 1998, p. 164).

A construção de uma Pedagogia Progressista, na qual o protagonista é o aluno e o seu bem-estar, requer considerar o estado emocional, o que se quer aprender e como se quer aprender. Assim, pode-se questionar “como nossas escolas veem o presente? Como entendem as crianças suas relações com o mundo?” (CARVALHO, 1998, p.166).

Busca-se compreender, por meio do trabalho profissional, a funcionalidade da prática pedagógica para alcançar o bem-estar, entender como as crianças relacionam seu processo de aprendizado com o mundo presente em que vivem.

Entende-se que, durante o processo de ensino, os alunos podem ser despertados pelos sentimentos de afetividade e alegria que podem se tornar a fonte para a busca de uma escola, de uma nova cultura, de estar na escola. Ou seja, para que a escola seja um espaço de informações deve cultivar o acolhimento e os sentimentos, com o objetivo de agregar o ensino a um processo de aprendizado que se torne único e significativo para o aluno.

O espaço escolar como uma “colcha de retalhos” pode ser visto como um espaço “almado” (FRIEDMANN, 2005) e como um espaço de alegria e cultura segundo Snyders (1996). Observa-se que na escola é possível desenvolver diversas formas de ensino e o professor e o aluno agem com interação e conhecimento do outro e de si.

Quanto à questão de promover um processo de ensino, pode-se entender que o lúdico tem características suficientes para contribuir na prática educativa na ideia de que é preciso haver elementos que causem alegria, que façam parte da cultura e que sejam “almado”, ou seja, profundo. Assim, a brincadeira pode ser um elemento lúdico para pensar as práticas pedagógicas.

Rego (2001, p.80-82), ao mencionar Vygotsky (1988) sob a perspectiva da brincadeira no desenvolvimento da criança, menciona que o teórico considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1988) o termo *brinquedo* se refere ao ato de brincar, como jogos e o faz de conta, sendo que, nesta brincadeira, as crianças já desenvolvem a capacidade de falar, podendo assim representar e se envolver numa situação imaginária. Mas o teórico entende que o brinquedo

(brincadeiras, faz de conta) trabalha de forma cognitiva, ou seja, depende de motivações internas. Como lembra Rego (2001, p.82):

A criança passa a criar uma situação ilusória e imaginária, como forma de seus desejos não realizáveis. [...] A brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações.

Fontana e Cruz (1997, p.132-141), com base em Piaget e Vygotsky, discutem a importância das brincadeiras para crianças, na vida e na escola.

Segundo as autoras, para Piaget, a brincadeira evolui e se modifica ao acompanhar a inteligência e o pensamento, enquanto que para Vygotsky as brincadeiras se modificam de acordo com a interação da criança com o meio social.

Na perspectiva piagetiana, as primeiras ações do brincar são nomeadas jogos de exercício, constituem-se na repetição e são prazerosas:

O jogo vai se tornando mais elaborado e mais complexo à medida que o bebê começa a combinar ludicamente ações diferentes, passando de uma a outra ação sem empreender nenhum esforço que vise adaptação ao meio ou aos objetos e sem ter nenhuma finalidade determinada. O bebê repete certas ações pelo prazer de exercitá-las (FONTANA e CRUZ, 1997, p.132).

Como assinalam as autoras, para Vygotsky, “as brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos” (FONTANA E CRUZ, 1997, p.136):

Ao brincar, a criança tenta agir sobre os objetos, como os adultos. É por isso que as brincadeiras de crianças mais novas caracterizam-se pela reprodução de ações humanas realizadas em torno de objetos. Elas brincam de montar um cavalo, de dirigir um trem, de alimentar, trocar ou banhar uma boneca (FONTANA E CRUZ, 1997, p.135).

No desenvolvimento infantil, a brincadeira passa por várias situações como regras implícitas no imaginário, ou com regras objetivas e claras, exercendo um papel no desenvolvimento infantil, período em que este processo é importante, porém não tão relevante como no faz de conta.

No entanto, o brincar na escola implica a interação social, pois se constrói uma nova realidade e vivencia-se uma evolução do brincar do faz de conta para algo mais real, como o jogo e as regras.

Nas brincadeiras de grupo, as relações sociais são reproduzidas nas relações das crianças entre si. Reguladas por regras implícitas de comportamento, essas relações são uma pré-condição importante para que, aos poucos, as crianças tornem-se conscientes da existência de regras na brincadeira. É assim que surgem os jogos com regras [...] (FONTANA e CRUZ, 1997, p.135).

Conforme estas duas autoras colocam, a ação do brincar ocorre de maneiras diferentes, ou seja, o brincar na escola não é o mesmo que brincar em casa, pois a rotina escolar tem suas características devido à função e à forma como a instituição escola funciona. Porém, brincar é uma forma de aprender e o professor tem sua função de ensinar, com objetivos e concepções didático-pedagógicos ao selecionar as atividades a serem apresentadas às crianças, associando o brincar com o aprender:

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.139).

Na colocação das autoras, na sociedade atual, o ler, escrever e estudar são ações fundamentais para o aprendizado da criança, de forma que os jogos e a brincadeira só passam a ter espaço caso seja na prática pedagógica para auxiliar na elaboração do conhecimento sistematizado. Mas o professor tem condições de mudar este quadro, ao propor em suas aulas a brincadeira, observando que esta atividade faz parte da cultura do universo infantil. Mas deve cuidar para que a dimensão lúdica das atividades não seja asfixiada pelo uso didático exacerbado, de forma a levar a brincadeira e/ou brinquedo para aprender em vez de usá-lo para se aprender brincando:

Nesse processo o objeto de nossa atenção torna-se outro, bem como nossas perguntas acerca da criança e de nossa prática. Buscamos um novo sentido para o nosso trabalho pedagógico:

conhecer a criança para trabalhar com ela, para aprender com ela (FONTANA e CRUZ, 1997, p.141).

Assim, a busca de um novo sentido para o trabalho pedagógico é a palavra-chave para entender como se processa o desenvolvimento da aprendizagem por meio do lúdico.

A brincadeira na escola não constitui uma mera atividade sem foco, mas uma forma de observar como a criança reage frente a um jogo de desafio, por exemplo, como elabora as interações e como se comporta no mundo real.

Então, uma aula com propostas didáticas direcionadas ao uso de material didático e ou atividades “lúdicas” como colorir, pintar, recortar e colar são insuficientes para auxiliar o aluno e o aprendiz:

Nesse saber elaborado no cotidiano do trabalho pedagógico, as teorias constituem um referencial importante para ajudar a perceber e compreender a complexidade, a multiplicidade e as condições das relações de ensino (FONTANA e CRUZ, 1997, p.142).

Dessa forma, o papel do professor passa ser o de mediador, visto ser a pessoa com mais experiência no quesito *interação* entre o processo de ensino e o desenvolvimento da aprendizagem. Citando Vygotsky (1984), Rego (2001, p.115) afirma:

No cotidiano escolar, a intervenção “nas zonas de desenvolvimento proximal” dos alunos é de responsabilidade (ainda que não exclusiva) do professor visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens e, portanto, desafiar através do ensino os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil( REGO, 2001, p.115).

Rego (2001, p.115), discorrendo sobre a teoria vygotskiana, lembra a importância de o professor intervir, planejar, avançar, reestruturar e ampliar os conhecimentos estabelecidos pelos seus alunos, mas é preciso que conheça o nível das crianças quanto às suas descobertas, informações e opiniões sobre o seu cotidiano escolar.

### **3.3.1 O lúdico na escola como elemento de ensino de uma segunda língua**

Segundo Rocha (2006), o lúdico traz várias contribuições no processo de ensino de uma segunda língua. Assim, pode-se aplicar as concepções sobre o lúdico na escola na perspectiva de Vygotsky (1988), entendendo que a ZDP vem a ser um conceito que propõe uma ação mediadora, ao auxiliar a criança para que alcance um nível de desenvolvimento real, cuja função é socializar e interagir com seus pares. Esta ação pode ser conseguida por meio do lúdico (brinquedo, jogo, brincar) como um suporte para o processo de aprendizado:

Ao incorporar a ideia da ZDP ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, [...] o professor passa a abordar as tarefas, ou as diversas fases que compõem a aula, buscando encontrar maneiras de auxiliar a criança a passar do nível interpessoal para o nível intrapessoal, no que concerne às habilidades de linguagem (ROCHA, 2006, p. 111).

De acordo com Rocha (2006), a relação professor-aluno e aluno-professor no processo de ensino pode ocorrer de forma colaborativa:

O processo de aprender pode ser considerado uma forma de co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem. Esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos [...] (PCN-LEM, 1998, p.58).

A autora (2006) menciona a questão do brincar como um elemento de interação para o ensino:

Embora a situação da brincadeira pareça pouco estruturada quando comparada à situação formal de ensino, pressupõe-se que o brinquedo, também na escola, cria uma ZDP, exercendo influência no desenvolvimento da criança. (ROCHA, 2006, p.113).

Ela menciona outros autores para justificar que a importância que o brincar (ZDP) exerce sobre a criança possibilita um meio de aprendizagem mais adequada para o ensino de uma LE, como a Língua Inglesa:

Brewster, Ellis & Girard (2002) concordam com a importância do lúdico na aprendizagem de LE por crianças. Os autores consideram os jogos e brincadeiras motivadoras, divertidas e capazes de propiciar excelentes oportunidades para o aprimoramento do vocabulário, pronúncia, gramática e das habilidades da linguagem. A fim de que todo o potencial que o jogo possui para estimular a aprendizagem de línguas possa ser explorado, esses teóricos salientam que é necessário abordá-los, visando à sua capacidade de promover o desenvolvimento linguístico, educacional e conceitual. Em outras palavras, é primordial analisá-los pela sua capacidade de criar a ZDP (ROCHA, 2006, p.113-114).

Há uma correlação da proposta sobre o conceito de Vygotsky citado por Rocha (2006) com a do PCN-LE (1997). A concepção teórica de coparticipação social para o ensino de uma língua, previsto no PCN-LEM, justifica o uso do brincar no ensino da Língua Estrangeira e Língua Inglesa.xxx

Ao identificarmos o lúdico como uma forma de adequar a prática didática para o ensino de Língua Inglesa, considera-se essencial buscar uma resposta, para que a adequação seja coerente com o que se pretende ensinar a quem se quer ensinar, para dar condições ao desenvolvimento das habilidades comunicativas na Língua Inglesa.

Nesse sentido, é possível identificar na Portaria nº 54/2004 a intenção de garantir o lúdico no ensino de língua estrangeira nas séries iniciais:

Artigo 3.º - A estratégia de ensino deverá ser organizada visando disponibilizar um espaço lúdico para os alunos, uma vez que o ensino de uma 2ª língua deva ser encarado de maneira prazerosa de forma a apresentar resultados positivos nas atividades didático-pedagógicas (SEE, 2004, p.13-14).

Estes pressupostos estão também contidos no Plano de Curso (2014) da rede municipal de Santos para modalidade de Fundamental I, na disciplina de Inglês, com a finalidade de desenvolver as habilidades comunicativas, a oralidade, leitura e escrita, com o objetivo de desenvolver as seguintes

competências: ouvir, reconhecer e repetir o vocabulário “[...] pronunciar as palavras de forma correta e com entonação necessária para a comunicação, aprimorar a linguagem [...]” (SEE, 2004, p. 174-175).

No entanto, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino de LI, espera-se o uso de atividades lúdicas por parte do educador para ensinar a criança a partir dos sete anos de idade.

Faz-se necessário nesta fase de aprendizado que o professor esteja atento em buscar meios de favorecer o processo de aprendizagem do aluno, observando que as interações e /ou as mediações devem ser adequadas. De acordo com as orientações didáticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na educação básica (PCN 1997):

A criação de um clima favorável a esse aprendizado depende do compromisso do professor em aceitar contribuições dos alunos (respeitando-as, mesmo quando apresentadas de forma confusa ou incorreta) e em favorecer o respeito, por parte do grupo, assegurando a participação de todos os alunos (PCN. 1997.p.63)

Nesse sentido, podemos afirmar que: “[...] A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça [...]” (PCN, 1997, p.65).

A razão para se ensinar uma LE aos alunos dos anos iniciais deve-se ao fato de que, nesta fase, as crianças estão mais propensas psicologicamente e cognitivamente ao aprendizado devido a dois possíveis fatores: curiosidade e motivação:

Algumas razões para o ensino de LI para crianças derivam-se da sua curiosidade sendo este um grande fator de motivação, que é essencial para o aprendizado. As aulas de LI para as crianças que frequentam as séries iniciais devem ser bastante lúdicas, principalmente para as crianças mais jovens (CHAGURI, 2005, p. 3).

De acordo com o pesquisador Chaguri (2005, p. 2-5), quando a criança é ensinada com “diversão”, este estímulo nela desenvolve a concentração, dá uma nova vazão à criatividade e à curiosidade. No entanto, não se pode

esquecer que o fator de primordial atenção no ensino de LE nas séries iniciais é o vocabulário. O vocabulário, visto como elemento da linguagem, é importante na organização e planejamento do pensamento como função social e comunicativa. A questão da motivação nesta fase de aprendizado é vista por Schutz (2003) como fator importante no desenvolvimento da criança. Ele define motivação como “conjunto de fatores circunstanciais e dinâmicos que determina a conduta de um indivíduo” (SHUTZ, 2003, p.1), no entanto esta motivação deve ser ativada por fatores internos e externos.

De acordo com o pesquisador, a origem da motivação parte do pressuposto do desejo de satisfazer necessidades, ou seja, pelo fato do ser humano ser naturalmente social, com a necessidade de se relacionar com os outros e seu ambiente, de forma que essa necessidade torna-se um fator interno. Assim, se o ser humano está em um ambiente em que precise se comunicar em uma LE, esta motivação será ferramenta para levá-lo a aprender.

A motivação externa é acionada nos espaços frequentados. No caso do ensino de uma LE, a sala de aula é a representação deste espaço, desde que, para o ensino, esteja marcada pela presença da cultura estrangeira (SCHUTZ, 2003, p.2-3).

Assim, deve partir do professor o cuidado com a proposta metodológica a ser aplicada. Ele deve acreditar que a utilização do lúdico como recurso para o ensino de uma LE tem seu devido fundamento, pois, ao utilizar esta ferramenta, o professor consegue criar um vínculo afetivo e ganhar a confiança dos alunos. O uso do lúdico valoriza e resgata o conhecimento já adquirido por parte da criança e é possível fazer que se torne parte da rotina escolar.

Para efetivar a proposta de tornar o lúdico uma prática didática para o ensino de LI nas séries iniciais faz-se necessária uma pesquisa quali-quantativa, tendo como referenciais os teóricos como Pérez Gómez (1998), trazendo conceitos sobre o aprendizado no contexto social; Bauer (2002), que discute fatores importantes sobre a pesquisa qualitativa; Bardin (1977) e Minayo (2015), que apontam o papel do professor observador e a metodologia de coleta de dados, no caso, a entrevista.

## 4 RETALHOS DE OUTRAS GENTES

### 4.1 Metodologia

Segundo Sacristán e Gomez (1998), conhecer e discutir sobre o trabalho didático pedagógico desenvolvido na prática docente leva à reflexão sobre a importância de compreender e transformar o ensino. Assim, é necessário captar o significado dos modelos e da metodologia de investigação educativas:

Sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.9).

Gómez discute a questão da construção da aprendizagem do aluno no grupo social na relação das trocas físicas, afetivas e intelectuais, de maneira que o papel do professor neste contexto é o de intervir e facilitar os processos de reconstrução de transformação dos pensamentos e da ação dos alunos.

Na proposição do conhecer a vida da sala de aula, o autor citado apresenta vários modelos metodológicos de pesquisa, dos quais destacaremos o modelo mediacional e ecológico (GÓMEZ, 1998, p.70-73).

O modelo mediacional possibilita uma investigação baseada na observação da ação variável mediadora da relação aluno-professor como protagonista dos efeitos verídicos da vida em sala de aula.

Abaixo elucidamos as duas perspectivas do modelo mediacional.

A primeira é *centrada no professor*. De fato, a atuação do professor na ação de intervir e reagir, de acordo com as exigências da rotina em sala de aula, se deve às suas próprias ações pedagógicas.

De acordo com o autor, o objetivo deste modelo é singular, qual seja compreender, por meio do comportamento do docente, os pensamentos e os hábitos que processam a relação de intercâmbio no ambiente de sala de aula:

[...] A base da eficácia docente encontra-se no pensamento do professor, capaz de interpretar e diagnosticar cada situação, elaborar, experimentar e avaliar estratégias de intervenção (GÓMEZ, 1998, p.74).

A segunda é o *modelo centrado no aluno*: enfoca o processo de aprendizagem, diferença ativada por processo cognitivo e afetivo pessoal do aluno, processo no qual o professor não tem total influência na autonomia do aluno em seu aprender. Ou seja, o aluno, neste caso, não se comporta como mero receptor de estímulos, pois “distintos alunos podem ativar diferentes processos cognitivos e afetivos, provocando, por isso mesmo, resultados de aprendizagens muito diferentes” (GÓMEZ, 1998, p.74).

No modelo ecológico de análise da sala de aula, professor e alunos são protagonistas diretos no processo ativo da informação e do comportamento, pois o intercâmbio entre eles possibilita um ensino-aprendizagem no contexto sociocultural da aula (GÓMEZ, 1998, p.76).

Neste modelo ecológico proposto por Gómez (1998), a análise da sala de aula é definida sob uma perspectiva de orientação social, com base no modelo mediacional; porém, neste caso, não se foca individualmente professor ou aluno, mas enfatiza-se a recíproca entre eles, o indivíduo como processador ativo de informação e a troca de significados subjacentes aos comportamentos.

Gómez (1998) pontua não haver forma de entender o processo de ensino e aprendizagem, sem que se estude o contexto da aula com suas variáveis que configuram o grupo *classe* como sistema social.

O teórico descreve o processo de ensino-aprendizagem no contexto sociocultural da aula, observando o significado dos acontecimentos a partir da perspectiva dos que deles participam: 1) “as relações entre o meio ambiente e o comportamento individual e coletivo”; 2) “a aula é um espaço social de trocas e que os comportamentos do aluno e do professor são respostas de acordo com a demanda do meio; 3) defesa da “vida em sala de aula como sistema social de comunicação e de troca”; 4) “a vida em sala de aula possui características: multidimensional, simultânea, imediatista e imprevisível e histórica” (GÓMEZ, 1998, p.76-77):

O ensino é uma atividade prática que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida da sala de aula é um requisito necessário

para evitar a arbitrariedade na intervenção [...] (GÓMEZ, 1998, p. 81).

A partir da metodologia de investigação educativa, o objetivo maior da pesquisa é a transformação e aperfeiçoamento da prática e a intenção é elucidar a relação entre teoria e prática, entre investigação e ação.

De acordo com os pressupostos da investigação educativa a partir da perspectiva interpretativa (GÓMEZ, 1998 p.102), a compreensão e a formação dos protagonistas (professor-aluno) são fatores determinantes para que haja maior reflexão sobre a interação social que envolve as duas partes:

[...] a investigação interpretativa que propõe a compreensão dos significados no âmbito da realidade natural de interações sociais, não poderá reduzir seu estudo à identificação de pautas ou padrões comuns de comportamento, transferíveis de contexto para contexto, mas se preocupará também com a compreensão dos aspectos singulares, anômalos, imprevistos, diferenciadores. Estes aspectos não apenas oferecem a oportunidade de conhecer a nova realidade, a riqueza da diversidade e a diferença individual e grupal, o comportamento dos indivíduos e grupos frente aos acontecimentos insólitos, mas também são indispensáveis para compreender o sentido da realidade estudada, que se identificam precisamente pelos matizes singulares e diferenciais [...] (GÓMEZ, 1998, p.105).

Estas considerações nos levam à estratégia de investigação por meio da entrevista com grupos que participam da vida da aula, como, por exemplo, professor e alunos. Uma investigação educativa interpretativa embasa um estudo de caso. Como estratégia para levantar elementos para este fim, pode-se lançar mão da estrutura de entrevista, com o objetivo de captar as noções do entrevistado sobre as impressões do assunto em questão a partir da sua própria perspectiva (GÓMEZ, 1998, p.109).

Deve-se considerar que a investigação para intervir na própria prática requer uma compreensão ampla do que se busca, do que se espera e do que se propõe. É necessário compreender todo o processo a fim de transformar o ensino por meio da própria prática:

Investigar para intervir na escola requer, portanto, compreender o meio complexo que preside e medeia as trocas simbólicas entre os indivíduos e grupos que a compõe. Como qualquer

outro meio social, o escolar não é nem exclusiva, nem fundamentalmente o cenário físico ou psicossocial observável, não é somente o contexto real, mas o percebido e sentido pelos indivíduos e grupos [...] (GÓMEZ, 1998, p.111)

Minayo (2015) afirma que o papel do professor na pesquisa é o de observador participante. O trabalho de campo na pesquisa qualitativa constitui uma estratégia de investigação e técnica, permitindo uma melhor compreensão da realidade. Este papel do professor como observador participante pode ser definido como o de um pesquisador com o objetivo de realizar uma investigação científica, por meio de uma relação direta com seus pares no cenário cultural, a fim de compreender o contexto da pesquisa:

A filosofia que fundamenta a observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro. [...] no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser um inconveniente, é uma virtude e uma necessidade (MINAYO, 2015, p.70).

Assim, a ação da observação participante auxilia na vinculação dos fatos, desvendando as contradições entre as questões de normas e regras, assim como nas práticas vividas (MINAYO, 2015, p.71).

Segundo Bauer (2002, p 17-21), a pesquisa social apoia-se na obtenção de dados por meio de muitos métodos ou pluralismo de metodologias. É essencial que haja a observação sistemática dos acontecimentos, ao inferir os sentidos desses acontecimentos e dos espectadores, exigindo técnicas de entrevistas e a interpretação dos materiais, com o necessário cuidado com o delineamento da pesquisa, que vem a ser a geração de dados, podendo se dar por amostragem, análise das informações obtidas dos pesquisados, assim como pela observação participante, função essencial do professor, ou ainda, no estudo de caso, ou no grupo focal.

Bauer (2002) defende a ideia de que todos os tipos de metodologia de pesquisa social devem levar em conta as pessoas envolvidas no processo, como se comportam, se expressam, falam e pensam, seja de uma forma formal ou informal de comunicação.

No caso do uso de amostragem, há a garantia de se obter informações de uma parte do todo, ou seja, saber como as pessoas envolvidas processam o assunto envolvido na pesquisa.

## 4.2 Pesquisa quantiquantitativa

Durante anos as pesquisas realizadas na educação têm com uma base a investigação qualitativa e/ou quantitativa, porém atualmente já se discute a hipótese de que entre as duas possibilidades de pesquisa não há dicotomia, pelo contrário, elas podem convergir para o mesmo objetivo: comprovar a linha de pesquisa.

Souza e Kerbauy (2017) afirmam que as reflexões sobre a pesquisa quantiquantitativa dedica-se à compreensão de abordagens metodológicas. Para embasar sua posição sobre o assunto, os autores citam outros vários autores, dentre eles, Gamboa (1995), que atualiza a discussão sobre a pesquisa qualitativa com destaque para duas falsas compreensões, como sobre a técnica no tratamento de dados e como diferenciadora de uma abordagem que trata as fontes atreladas à etnografia ou à fenomenologia.

Gamboa (1995) salienta que a própria ciência nas suas “crises”, oriundas da incapacidade de seus antigos métodos, demanda reflexão epistemológica para subsidiar novos métodos que elucidem os fenômenos. Nesse viés, é necessário não só rechaçar os falsos antagonismos e oposições entre as duas abordagens, mas, especialmente, buscar sua articulação e complementação, vislumbrando superar as limitações, tanto dos métodos qualitativos, quanto dos quantitativos (SOUZA e KERBAUY, 2017, p.41).

Minayo e Sanches (1993) defendem o trabalho qualitativo e quantitativo de forma relativa, visto ambos terem por objetivo contribuir efetivamente para o conhecimento da realidade, a busca da construção de teorias e levantamento de hipóteses:

Minayo e Sanches (1993) deixam claro em seu estudo que não coadunam de uma perspectiva que preconize a integração entre abordagens, mas sim, na complementaridade de ambas, conforme particularidades do objeto de pesquisa (SOUZA e KERBAUY, 2017, p.37).

Entende-se não haver dualidade entre quantidade e qualidade, mas há diferentes combinações de metodologia: pesquisa quantiqualitativa ou qualiquantitativa, métodos mistos, múltiplos e estudos triangulados, este tipo de pesquisa mais voltada às ciências sociais.

Este tipo de pesquisa pode possibilitar olhares diferentes de forma a proporcionar uma visualização mais ampla dos problemas investigados. Dessa maneira, a integração de combinados de dados qualitativos e quantitativos podem proporcionar três formas de leitura:

[...] por *convergência*, na fusão do quantitativo e qualitativo durante a fase de interpretação ou análise os dados; por *conexão*, no qual a análise de um tipo de dado demanda um segundo tipo de dado; e por *acoplamento* que, por sua vez, resulta da introdução de um tipo tanto em um desenho, quanto em dados de outro tipo (SOUZA e KERBAUY, 2017, p.39).

As autoras concluem que as duas abordagens qualitativa e quantitativa estão inter-relacionadas e essa convergência reflete a necessidade da utilização de metodologias distintas na mesma pesquisa, com a intenção de superar a visão antagônica de quantidade e qualidade (SOUZA e KERBAUY, 2017, p.40). Assim, se torna possível lançar mão de alternativas quanto às características dos processos investigativos, visto que, mesmo que as abordagens qualitativa e quantitativa sejam necessárias, são insuficientes para a compreensão de toda a realidade investigada.

Logo, a literatura da área aponta claramente que a pesquisa qualiquantitativa e/ou mista consiste em uma tendência que indica o surgimento de uma nova abordagem metodológica. Esta, de fato, possibilita mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo aos objetivos da pesquisa. Caracteriza-se como um movimento científico, que se opõe a histórica dicotomia quantitativa/qualitativa (SOUZA e KERBAUY, 2017, p.40).

Seguindo a mesma linha de raciocínio sobre a pesquisa qualiquantitativa, Tréz (2012) busca caracterizar a pesquisa de métodos mistos, apresentando uma possível fundamentação teórico-epistemológica para esta abordagem.

O autor coloca que há possibilidade de se reconhecer uma mescla entre as abordagens qualitativa e quantitativa na pesquisa educacional, apesar de haver pouca literatura no Brasil sobre estas implicações teóricas deste assunto nomeado “terceiro movimento”.

De acordo com Tréz (2012), Gunther (2006) percebe que na literatura a pesquisa qualitativa não estava sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa, cuja contraposição tem sua fundamentação na história.

O autor aponta que, por décadas, os defensores das abordagens qualitativas e quantitativas travaram uma disputa que ficou conhecida como “guerra dos paradigmas”, resultado do conflito entre as visões científica (relacionada ao positivismo e suas variantes) e o construtivismo e suas variantes, principalmente no que se referiam a questões metodológicas e filosóficas.

Segundo Thiollent (1984), não é incomum assumir que, atrelada a uma abordagem qualitativa, estejam os pressupostos filosóficos do positivismo, contrapondo-se às abordagens qualitativas, oriundas da fenomenologia.

Morgan (2007) apud Tréz (2012) entende que a pesquisa qualitativa exista há mais tempo que a quantitativa, havendo uma mudança na pesquisa em ciências sociais com atenção renovada à pesquisa qualitativa, entre 1980 e 2000. O crescimento atribuído à pesquisa qualitativa justificou-se com o contraste entre a epistemologia e o realismo e do construtivismo, culminando com as novas formas de trabalho em pesquisa, que rompe com o paradigma que predominava na pesquisa educacional brasileira por décadas e adoção de uma proposta qualitativa.

Conforme autores como Gorard e Taylor (2004) apud Tréz (2012), o uso do termo *paradigma* para definir ambas as abordagens de pesquisa, implica o desenvolvimento e a aplicação de métodos combinados de pesquisa, sendo este termo considerado um clichê que isola ainda mais as tais abordagens.

A incomensurabilidade segundo Tréz (2012, p.1135) “é um dos pilares para o sustento da tese da incompatibilidade entre métodos e seus respectivos paradigmas”. Ao citar Turato (2004), o autor (2012, p.1135 ) coloca que “a

opção de uma linha metodológica está abrigada sob um paradigma que lhe é próprio, distinta epistemologicamente e que costuma estar associada a certa cosmovisão preferida do pesquisador”. Por outro lado, no ponto de vista de Howe (1998), os diferentes níveis da prática de pesquisa, antes de adentrar as questões de ordem epistemológica, teóricos sustentam que a incompatibilidade é um exagero, pois “a distinção entre medida dos dados e ontologia dos dados é ambígua se se considerar que existe a possibilidade de quantificar os dados qualitativos”. Todavia, ainda assim, Howe (1998) afirma que embora poucos pesquisadores persigam e dominem ambos os métodos qualitativo e quantitativo, é preciso observar outras abordagens alternativas que colaborem com a pesquisa (TRÉZ, 2012, p.1136-1137).

Dessa maneira, surge a possibilidade da pesquisa denominada “terceiro movimento”, que também pode ser conhecida como pesquisa misturada, integrativa, multimétodo, estudos triangulados.

Minayo e Sanches (1993) *apud* Tréz (2012), no Brasil, iniciam o debate que aponta para a tese de complementaridade entre as duas abordagens quantitativa e qualitativa, afirmando que, do ponto de vista metodológico, não há contradição entre ambas as abordagens, mas também não há continuidade, ou seja, o qualitativo e o quantitativo não podem ser reduzidos a um *continuum*, de forma que a proposta da abordagem complementar em relação à pesquisa observa que o estudo quantitativo pode gerar questões a serem aprofundadas qualitativamente e vice-versa. (TRÉZ, 2012, p.1138-1139).

No desenho misto de pesquisa existem estratégias específicas para as abordagens qualitativa e quantitativa que atendem a uma variedade e necessidades das questões de pesquisa, como sugerido por Johnson e Onwuegbuzie (2004) com uma matriz contendo nove desenhos mistos de pesquisa, e por Teddlie e Tashakkori (2003), que identificam cerca de seis tipos de posicionamento em relação ao tema e paradigmas no desenho metodológico. Desse modo, uma grande parte de teóricos da pesquisa mista defendem o pragmatismo como uma corrente filosófica para sustentar a abordagem mista, vez que a postura pragmática encontra-se no meio termo entre a postura dogmática e a cética (TRÉZ, 2012, p.1140-1144).

Portanto, o pragmatismo foca no problema a ser investigado e nas consequências da pesquisa, investigando uma questão, teoria ou fenômeno específico pelo método considerado mais apropriado, ou seja, “os pontos centrais para uma metodologia pragmatista considera que o conhecimento compartilhado pode ser alcançado em determinado tema de pesquisa, e que tipos de comportamentos de pesquisa são possíveis a partir deste apanhado de conhecimento” (TRÉZ, 2012, p.1145).

De acordo com Alise e Teddlie (2010) *apud* Tréz (2012), a pesquisa mista emergiu dos estudos de métodos mistos, debruçados sobre o índice de predomínio das abordagens metodológicas nas pesquisas em ciências sociais e comportamentais, mais especificamente na psicologia e sociologia, aplicadas na enfermagem e na educação.

Assim, acredita-se que em um prazo de até 10 anos seja possível que grande parte das pesquisas no campo das ciências sociais, comportamentais e da saúde incorporem os métodos mistos em seus desenhos (CRESWELL e CLARK, 2007, *apud* TRÉZ, 2012, p.1148).

Contudo, ainda existem críticas sobre a abordagem mista na pesquisa. Para exemplificar sua afirmativa, Tréz (2012) aponta o teórico Bergman (2008) defendendo que, ao aceitar as diferenças apresentadas entre as abordagens qualitativa e quantitativa e seus respectivos paradigmas, o pragmatismo se torna difícil de ser aplicado como solução a esta incompatibilidade, acentuando que “as duas posições quantitativa e qualitativa são irreconciliáveis da forma como são apresentadas” (TRÉZ, 2012, p.1151).

Segundo Tréz (2012), para Bryman (2007), existe conflito entre os dados qualitativos e quantitativos em uma mesma pesquisa que adote questionário e entrevistas, sendo difícil que um conjunto de achados confirme outro conjunto em toda sua extensão e que áreas de convergência possam ser encontradas. Já Sales e Brazil (2004) entendem que se o princípio de que os métodos e os critérios de avaliação são específicos para cada abordagem, não há critérios para uma avaliação crítica das pesquisas mistas, da forma como existem para a abordagem qualitativa e quantitativa.

Para reforçar a discussão sobre qualiquantitativa, Minayo e Sanches (1993) discutem sobre as abordagens, concluindo que estas são necessárias e podem ser utilizadas como complementares, para que o planejamento da investigação esteja em conformidade (MINAYO e SANCHES, 1993, p.239-240).

O qualitativo é colocado como uma forma de descrever a matemática com uma linguagem que transmite informações entre os diferentes elementos de um grupo. Quando atinge o estado de escrita, cria-se um registro permanente.

Minayo e Sanches (1993) mencionam as evoluções de ideias e do conhecimento que envolve a investigação científica, exemplificando que, nos três últimos séculos, os trabalhos científicos produzidos apresentam como característica principal a linguagem na descrição matemática.

No decorrer dos apontamentos, tratam da *soft Science*, que surge como uma forma de usar a linguagem matemática para descrever, representar ou interpretar as formas vivas e suas possíveis inter-relações na Biologia Molecular e na Engenharia Genética.

No entanto, a dificuldade encontrada na questão sobre o quantitativo é decidir que “espécies de arrazoados matemáticos são relevantes para determinados problemas, que limitações estão impostas e como tais métodos podem ser ampliados e generalizados” (MINAYO e SANCHES, 1993, p.239-241).

Há uma linha tênue entre as abordagens quantitativa e qualitativa, no que diz respeito a justificar e confirmar os conhecimentos que se espera encontrar no levantamento de dados. Assim, Minayo e Sanches (1993) afirmam que “quanto mais complexo é o fenômeno sob investigação, maior deverá ser o esforço para se chegar a uma qualificação adequada” (MINAYO e SANCHES, 1993, p.243).

Os autores indicam outro caminho que pode ser percorrido com relação à potencialidade e limites do método qualitativo, ou seja, até que ponto é possível tratar a realidade na qual o investigador assim como o investigado se

inserir? A fim de responder a esta questão, buscou-se fundamento em várias fontes como Durkheim (1978), Comte (1978) e William Thomas (1970).

Durkheim (1978), da área das ciências humanas e sociais, tem argumentos metodológicos que envolvem a possibilidade de traçar a uniformidade e encontrar regularidade no comportamento humano, sendo que a regularidade é previsível em qualquer fenômeno humano cultural e pode ser estudada sem levar em conta apenas a motivação individual.

Comte (1978) defende que a única forma científica de aprender o social é mediante a observação de dados da experiência, mas dos caracteres exteriores desde que manifestos nos fatos. Assim, o teórico afirma que: “a atitude positivista é caracterizada quanto ao método pela subordinação da imaginação à observação” (COMTE, 1978 *apud* MINAYO e SANCHES, 1993, p.243).

Thomas (1970) elabora o clássico teorema essencial no estudo dos seres humanos a fim de descobrir como definem as situações nas quais se encontram.

Assim, os autores colocam que a abordagem positivista se limita à observação de fenômenos e fixa as ligações de regularidade que existem entre si, que renunciam a descobrir causas e contentam-se em estabelecer as leis que os regem, de maneira que a lógica preside a linha de atividade e de caráter comparativo e exterior do sujeito. Porém “o positivismo não nega os significados, mas recusa-se a trabalhar com eles, tratando-os como uma realidade incapaz de se abordar cientificamente” (MINAYO e SANCHES, 1993, p.244).

Na continuidade da discussão, os autores fazem colocações dos pontos de vista no campo sociológico: “[...] O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos” (MINAYO e SANCHES, 1993, p.245). Citam, ainda, o ponto de vista antropológico, que observa a fala, a conduta e os costumes:

[...] uma análise qualitativa completa interpreta o conteúdo dos discursos ou a fala cotidiana dentro de um quadro de

referência, onde a ação e a ação objetivada nas intuições permitem ultrapassar a mensagem manifesta e atingir os significados (MINAYO e SANCHES, 1993, p.246).

Assim, os autores consideram não haver contradição no ponto de vista metodológico entre a investigação quantitativa e qualitativa, pois ambas são de natureza diferente. Assumem ser necessária a utilização de um arsenal de métodos e técnicas desenvolvidos por ambas as abordagens, pois se pode pensar em uma oposição contraditória, desde que exista uma relação social para que ocorram análises de aspecto ecológico e concretos.

Os autores concluem que o estudo quantitativo tem condições de gerar questões para serem aprofundados qualitativamente e vice-versa. Apesar de as abordagens serem diferenciadas, acabam por se completar na compreensão da realidade social.

#### **4.3 Os Procedimentos de Coleta**

A coleta da pesquisa apresenta-se como uma amostragem devido ao grande número de alunos que constituem o grupo do ciclo I, cerca de trezentos e doze alunos, entre o primeiro, segundo e terceiro ano. A fim de delimitar o número de alunos para a amostragem da pesquisa, foi levado em conta o momento do processo de ensino e aprendizagem em que se encontravam.

Ao se considerar o ciclo I composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, buscou-se definir o perfil adequado para que se pudesse obter uma pesquisa favorável. Para isso, foram observados os seguintes pontos:

- a) os alunos de primeiro ano ainda se encontrariam em fase de adaptação com novos sistemas de ensino, assim como em processo de integração com a escola, sem autonomia no processo de aprendizado;
- b) os de segundo ano estariam em processo de integração com a escola em um nível além do primeiro ano, melhor integrados ao processo de construção de aprendizado autônomo, conseguindo entender questões que integram o processo de ensino em transição dentro ciclo;
- c) os do terceiro estariam integrados, porém já no fechamento do ciclo em fase de conclusão do processo de alfabetização e completamente autônomo no processo de aprendizado.

Desse modo, escolhemos alunos do segundo ano, porque ainda se encontram no processo de integração da escola, tendo percepção do processo de ensino. Como, no caso, foi reduzido o número de aproximadamente trezentos e doze alunos para cerca de cento e vinte, diminuimos a amostragem para cerca de 6% de um total de cento e vinte alunos.

Inicialmente, foi enviado aos responsáveis um bilhete de convocação para orientações e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TECLE). Também se visou ao agendamento das datas possíveis para as entrevistas, com a autorização da Secretaria de Educação do Município de Santos (Seduc) e Unidade Escolar.

Houve problema no momento da colheita de autorização devido à dificuldade de se conciliar os horários, pois geralmente o acesso aos pais só era possível no horário de saída dos alunos, quando vinham buscar seus filhos na escola. Poucos foram os horários marcados fora do horário de rotina do responsável ou do aluno para realizar a entrevista.

Uma vez orientados os responsáveis e autorizados os alunos, o processo de coleta era realizado nas dependências da escola, sendo a biblioteca o espaço mais adequado para a maior parte das entrevistas. Utilizamos também a sala de aula, quando havia algum impedimento da biblioteca. Para realizar as entrevistas, procurou-se adequar dois ambientes, biblioteca e sala de aula, para que as crianças pudessem se sentir à vontade devido ao tipo de registro da pesquisa em vídeo.

No caso da biblioteca, tivemos que colocar mesa e carteira no corredor para isolarmos o local dos demais espaços, devido ao fácil acesso das pessoas. A sala de biblioteca não ficou fechada para o uso exclusivo das entrevistas, assim o isolamento também auxiliava na emissão de som para a gravação.

O período de coleta de dados durou cerca de dois meses devido à problemática de horários. As entrevistas duraram cerca de dez minutos no máximo.

As crianças participaram de forma adequada e não apresentaram dificuldades para responder às questões.

## **4.4. Sujeitos**

### **4.4.1 Participantes da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são alunos do ciclo I da modalidade do Ensino Fundamental I, com idades entre os sete e oito anos de idade.

Chegamos a este perfil de participante por considerar que estes alunos estão no contexto da estruturação do ensino na primeira fase do processo de ensino e aprendizado, entendendo que a criança, a partir dos seis até os nove anos, encontra-se em pleno desenvolvimento de seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, estando ainda no processo de alfabetização.

Os alunos, quatro meninas e quatro meninos, totalizando oito entrevistas, foram indicados pelos professores titulares da turma como os mais desinibidos para falar, além de cursarem a disciplina Língua Inglesa.

Para que fosse possível realizar a entrevista, os responsáveis foram convocados no Horário Trabalho Individual (HTI), para assinar o Termo de Consentimento e Esclarecimento para a Instituição (TCLE), autorizando seus filhos menores de idade a participar da pesquisa.

O roteiro de entrevista foi organizado em duas partes. A primeira teve como objetivo identificar os responsáveis dos alunos, a estrutura socioeconômica e o contexto social da família. Na segunda, tratou-se de viabilizar a análise da pesquisa após as respostas às questões abordadas.

## **4.5. Local**

### **4.5.1 O perfil da escola**

As informações do Projeto Político Pedagógico da escola informam que ela atende aproximadamente a 1400 alunos nas modalidades de Ensino Fundamental I e II, do ciclo ao ciclo IV, nos períodos matutino e vespertino - Educação de Jovens e Adultos (EJA Digital), na unidade escolar com aulas regulares, além do projeto *Escola Total*, realizado no contraturno, com atividades diversificadas como reforço, teatro, inglês e iniciação musical.

A equipe docente conta com cerca de cem professores, dentre eles pedagogos, especialistas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma equipe técnica composta pela diretora da escola, um assistente escolar, duas orientadoras e duas coordenadoras pedagógicas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, como instituição pública de ensino municipal, ela tem por objetivo desenvolver projetos que possam ir além dos muros da escola para promover o efetivo desenvolvimento da cidadania, não limitando o ensino somente ao conhecimento escolarizado, mas promovendo um ensino que traga potencialidade, transformação e melhores condições à comunidade assim como aos indivíduos que a integram.

Nesse sentido, a missão da unidade é formar indivíduos com visão de mundo, garantindo o desenvolvimento de habilidades com valorização de seus saberes, oferecendo cultura diversificada, com reflexo positivo à sociedade.

Por meio de uma política ética, a unidade escolar busca desenvolver valores com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, observando, sobretudo, a liberdade e apreço à tolerância e ao aprimoramento dos profissionais da educação, defendendo que a valorização das experiências extraescolares dos alunos e dos professores é importante para promover diversas concepções pedagógicas, como forma de enriquecer a prática docente e, por conseguinte, tornar os alunos cidadãos que respeitem as diferenças entre si e lutem pela igualdade de direitos.

#### **4.5.2 Infraestrutura da unidade escolar**

A escola em questão tem um prédio principal com dois andares. No térreo, encontra-se a entrada principal dos alunos com acesso ao primeiro e segundo pavimentos, duas quadras sem cobertura, pátio coberto, dois banheiros, masculinos e femininos, dois bebedouros, cozinha e espaço de refeitório.

No primeiro andar, encontram-se oito salas de aulas para o fundamental II, sala de equipe técnica, secretaria, sala de apoio pedagógico para surdos. No

segundo andar, há seis salas de aulas para o fundamental I, matutino e vespertino, sala dos professores, sala de informática, biblioteca, sala de ciências, duas salas de informática para aulas da modalidade de ensino de Jovens e Adultos Digital no período noturno, dois banheiros, feminino e masculino e um bebedouro. No térreo, após o pátio, há o anexo de quatro salas para alunos de fundamental I, matutino e vespertino, quatro banheiros, um feminino, um masculino, um para portador de necessidades especiais e um para professores.

#### **4.6 Instrumentos de Pesquisa**

Minayo (2015, p.16) define a pesquisa como:

atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente a realidade do mundo [...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Assim, cabe ao educador, a partir da sua realidade, buscar formas de consolidar o ensino, interagindo com os professores das turmas e abordando práticas relevantes ao processo de ensino. O professor precisa se tornar investigador do seu próprio trabalho frente a uma indagação, para então ter um ponto de partida para que possa propor um avanço da didática de ensino.

Do ponto de vista da Pesquisa Social (MINAYO, 2015), a pesquisa qualitativa da observação da metodologia adequada para reconstruir teoricamente os processos, as relações, os símbolos e os significados da realidade social, deve ter como base uma entrevista (questionário) para traçar indícios das respostas possíveis às indagações voltadas aos pressupostos, para a elaboração de uma pesquisa que forneça respostas a partir da realidade vivenciada na própria prática.

Gonzaga (2015) elabora um perfil da pesquisa qualitativa e do pesquisador: a pesquisa qualitativa é indutiva, estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se encontram:

O pesquisador por sua vez trata de compreender as pessoas do marco de referência delas, é importante experimentar a realidade do outro, sobretudo do pesquisador que se afasta de suas crenças, perspectivas e predisposições, vendo as coisas como se estivessem ocorrendo pela primeira vez (Gonzaga, 2015, p.73).

Sendo assim, pode-se utilizar como instrumento de pesquisa a entrevista e a observação dos envolvidos, por meio de gravação de vídeo, com a intenção de melhor compreender as ações daquilo que não é citado:

[...] dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Enquanto a primeira é feita sobretudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores [...] (MINAYO, 2015, p.63).

As entrevistas realizadas, com a estruturação na íntegra, podem ser encontradas agregadas em transcrição.

Segundo Minayo (2015, p. 64-69), a entrevista é a estratégia mais usada como instrumento de coleta de dados em trabalho de campo, pois, por meio desta técnica, é possível obter informações favoráveis ao objeto de pesquisa. A autora aponta alguns exemplos de entrevistas, tais como a semiestruturada, utilizada como elemento de qualificação deste trabalho.

Conforme o pressuposto da autora, por meio da entrevista semiestruturada, é possível combinar perguntas fechadas e abertas, podendo o entrevistado discorrer sobre o tema.

Pode-se dizer que a entrevista é uma fonte de informação, favorecendo a coleta de dados primários e secundários.

O instrumento consiste em oito gravações de vídeo, realizadas em dias e espaços diferentes da escola, devido às circunstâncias dos horários em que os envolvidos se encontram. As gravações foram realizadas para propiciar a análise qualitativa assim como o arquivamento.

Os espaços utilizados na escola foram a biblioteca por ser um ambiente onde os alunos poderiam sentir-se à vontade sem interrupções. O outro espaço

foi a sala de aula, nos intervalos de período, devido aos horários marcados para ocupação da biblioteca.

## 4.7 Resultados

### 4.7.1 Perfil dos alunos

Alunos	Idade	Gênero
AL1(áudio e vídeo 151)	7 anos	Menina-Gabriela
AL2 (áudio e vídeo175)	7 anos	Menina-Eduarda
AL3 (áudio e vídeo177)	7 anos	Menina-Nathalia
AL4 (áudio e vídeo179)	7 anos	Menina-Beatriz
AL5 (áudio e vídeo181)	7anos	Menino -Caio
AL6 (áudio e vídeo186)	7 anos	Menino-Bernardo
AL7(áudio e vídeo189)	8 anos	Menino-Gabriel
AL8 (áudio e vídeo206)	8 anos	Menino-Rafael

### 4.7.2. Quadro de respostas

Identificação: AL1- áudio -151, 7 anos, menina: Gabriela

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADOS
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira? Onde e com quem você brinca?</p> <p>Gosta de brincar muito com quebra-cabeça e com a boneca de Barbie, às vezes brinca com o meu pai e uma colega.</p>

LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?</p> <p>Gosta de ler sozinha ou a mãe lê um livro.</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê?</p> <p>Você gosta da nossa escola? Por quê?</p> <p>Você acha do tamanho da nossa escola?</p> <p>Quais os espaços de que você mais gosta da nossa escola?</p> <p>Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?</p> <p>Gosta da escola, acha o tamanho muito grande. Acredita que há um número grande de crianças, professores e salas, a escola tem um ambiente bom para aprender. Menciona os espaços, que gosta da escola, porque a quadra é bem grande, dá para correr, pular corda, jogar futebol e no pátio, porque lá há no chão amarelinha.</p>
ESTUDOS	<p>Você faz lição e trabalhos escolares em casa?</p> <p>Você gosta de fazer lição de casa? Como?</p> <p>Alguém ajuda você a fazer lição? Quem?</p> <p>Gosta de fazer muito a lição de casa, caça-palavras, trabalhar com texto, gosta mais de informática, de ir à biblioteca, mas nunca foi.</p>
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês?</p> <p>Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?</p> <p>De quais atividades de inglês você gosta mais?</p> <p>Como você aprende inglês?</p> <p>O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?</p> <p>Aprende inglês em casa com a tia, faz referência à escola onde aprende com a professora que escreve na lousa, as cores. Menciona o uso dos recursos didáticos, os colantes. Ama as aulas de inglês. Cita algumas palavras em inglês. Dá dicas de como a professora de inglês poderia ensinar, “escrever o nome de uma cor, ou um papel ou na lousa, ou em algum lugar e a gente adivinhava”.</p>

Identificação: AL2- áudio-175,7 anos, Menina: Eduarda

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADOS
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira? Onde e com quem você brinca?</p> <p>Gosto, tipo de brincadeira esconde-esconde, pega-pega, na escola, em casa também, com amigas.</p>
LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?</p> <p>Lê na escola.</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê? Você gosta da nossa escola? Por quê? Você acha do tamanho da nossa escola? Quais os espaços que você mais gosta da nossa escola? Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?</p> <p>A escola é legal, porque aprende. Acha a escola é bem grande.</p>
ESTUDOS	<p>Você faz lição e trabalhos escolares em casa? Você gosta de fazer lição de casa? Como? Alguém ajuda você a fazer lição? Quem?</p> <p>Faz lição e trabalhos escolares em casa, gosta de fazer lição de casa, a mãe ajuda fazer a lição, gosta mais de Matemática, por causa das continhas.</p>
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês? Você consegue lembrar alguma palavra em inglês? Quais atividades de inglês você gosta mais? Como você aprende inglês? O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?</p> <p>Aprende inglês só na escola com a professora; livro ajuda a aprender inglês.</p>

Identificação: AL3-áudio /177, 7 anos, menina: Nathalia

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADOS
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira?            Onde e com quem você brinca?            Gosta de brincar com a irmã mais velha de Esconde-esconde,</p>
LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?            Lê sozinha, às vezes, gibi e livro.</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê?            Você gosta da nossa escola? Por quê?            Você acha do tamanho da nossa escola?            Quais os espaços que você mais gosta da nossa escola?            Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?            Gosta da escola porque aprende, mas não de fazer a lição por ser muita. Acha a escola grande, gosta dos espaços de quadra, pátio e biblioteca.</p>
ESTUDOS	<p>Você faz lição e trabalhos escolares em casa?            Você gosta de fazer lição de casa? Como?            Alguém ajuda você a fazer lição? Quem?            Faz as lições de casa às vezes com a irmã ou mãe,</p>
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês?            Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?            De quais atividades de inglês você gosta mais? Como você aprende inglês?            O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?            Aprende inglês na escola, mas teve a oportunidade de estudar em uma escola de idiomas com a irmã.</p>

Identificação: AL4, áudio -179, 7 anos, menina: Beatriz.

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADO
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira? Onde e com quem você brinca?</p> <p>Gosta de brincar de Pega-Pega e Esconde-Esconde por serem brincadeiras animadas, normalmente brinca no quintal de casa com a irmã mais nova.</p>
LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você? Lê sozinha livros infantis comprados pela mãe</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê? Você gosta da nossa escola? Por quê? Você acha do tamanho da nossa escola? Quais os espaços de que você mais gosta da nossa escola? Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?</p> <p>Gosta da escola porque aprende para ser alguém na vida, exemplo: professora. Acha a escola grande, gosta dos espaços como sala de aula, biblioteca e refeitório porque gosta do lanche.</p>
ESTUDOS	<p>Você gosta de fazer lição de casa? Como? Alguém ajuda você a fazer lição? Quem? Você faz lição e trabalhos escolares em casa?</p> <p>Faz lição e trabalhos de casa com a mãe, gosta de estudar, tem preferência por matemática.</p>
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês? Você consegue lembrar alguma palavra em inglês? De quais atividades de inglês você gosta mais? Como você aprende inglês?</p>

	<p>O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?</p> <p>Aprende inglês com o tio, em casa. Na escola fala sobre a utilização do material didático, faz referência ao silabário na sala de aula.</p>
--	---

Identificação: AL5, áudio-181, 7 anos, menino: Caio

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADOS
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira? Onde e com quem você brinca?</p> <p>Gosta de brincar de Pega-Pega com os colegas na quadra da escola, gosta de correr.</p>
LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?</p> <p>Gosta de ler sozinho, Gibi: turma da Mônica.</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê? Você gosta da nossa escola? Por quê? Você acha do tamanho da nossa escola? Quais os espaços que você mais gosta da nossa escola? Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?</p> <p>Gosta da escola porque é grande, maior que a anterior. Faz referência aos espaços como a biblioteca e o brincar e aprender.</p>
ESTUDOS	<p>Você gosta de fazer lição de casa? Como? Alguém ajuda você a fazer lição? Quem? Você faz lição e trabalhos escolares em casa?</p> <p>Gosta de fazer as lições de casa com a ajuda da mãe, faz referência a professora titular da classe porque ela ensina.</p>
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês? Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?</p>

	<p>De quais atividades de inglês você gosta mais?</p> <p>Como você aprende inglês?</p> <p>O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?</p> <p>Estuda inglês em casa com a ajuda da mãe, no ensino na escola, faz referência à professora da disciplina. Cita a utilização de recursos como educação física, informática e artes para as aulas de inglês.</p>
--	---

Identificação: AL6/ áudio -186, 7 anos, menino: Bernardo

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADOS
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira?</p> <p>Onde e com quem você brinca?</p> <p>Gosta de brincar de Pega-Pega com os amigos no quintal.</p>
LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?</p> <p>Lê, mas tem material específico de leitura, diz ler a lição do caderno.</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê?</p> <p>Você gosta da nossa escola? Por quê?</p> <p>Você acha do tamanho da nossa escola?</p> <p>Quais os espaços que você mais gosta da nossa escola?</p> <p>Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?</p> <p>Gosta da escola, porque aprende muita coisa “para ficar esperto”. A escola é grande, dá para correr e brincar. Menciona os espaços da escola como a sala de vídeo e a biblioteca, mas ainda não esteve no espaço.</p>
ESTUDOS	<p>Você gosta de fazer lição de casa? Como?</p> <p>Alguém ajuda você a fazer lição? Quem?</p> <p>Você faz lição e trabalhos escolares em casa?</p>

	Faz lição de casa sozinho, gosta de estudar. Gosta das matérias de educação física, porque é divertida, de artes porque aprende a ser artista e inglês porque aprende outra língua.
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês?</p> <p>Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?</p> <p>De quais atividades de inglês você gosta mais?</p> <p>Como você aprende inglês?</p> <p>O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?</p> <p>Aprende inglês em casa com o primo, por meio de repetição e escrita de palavras. Menciona o ensino na escola sobre pintar e escrever as palavras em inglês.</p>

Identificação: AL7- áudio -189, 8 anos, menino: Gabriel

PALAVRAS- CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADOS
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira?</p> <p>Onde e com quem você brinca?</p> <p>Gosta de brincar muito de futebol porque gosta de correr. Acredita ter nascido com a bola nos pés. Menciona que gosta de brincar no pátio da escola com os colegas da sala de aula, utiliza os tipos de brincadeiras como soltar pipa, pião e videogame.</p>
LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?</p> <p>Lê com autonomia gibi da turma da Mônica.</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê?</p> <p>Você gosta da nossa escola? Por quê?</p> <p>Você acha do tamanho da nossa escola?</p> <p>Quais os espaços que você mais gosta da nossa escola?</p> <p>Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?</p> <p>Gosta da escola porque é possível aprender, estudar e estar com os amigos. Menciona os espaços da escola: sala de aula, pátio e biblioteca.</p>

ESTUDOS	<p>Você gosta de fazer lição de casa? Como?          Alguém ajuda você a fazer lição? Quem?          Você faz lição e trabalhos escolares em casa?</p> <p>Gosta de estudar, faz lição sozinho e em caso de dúvidas pergunta para mãe. Mencionou que gostas das disciplinas de Educação Física porque é uma atividade ativa, como correr e inglês porque quando crescer pretende tornar-se um jogador profissional e precisa saber um idioma.</p>
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês?          Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?          De quais atividades de inglês você gosta mais?          Como você aprende inglês?          O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?</p> <p>Aprende inglês fora do ambiente escolar, como Escola Total e no trabalho da mãe. Gosta das aulas de inglês e aprende falando.</p>

Identificação: AL8-áudio-2006, 8 anos, menino: Rafael

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS/ENUNCIADOS
BRINCAR	<p>Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira?          Onde e com quem você brinca?          Gosta de brincar sozinho às vezes com os colegas, utiliza bonecos nas suas brincadeiras.</p>
LER	<p>Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?          O aluno tem dificuldades na leitura, mas quando passar a lê quer retirar gibi da biblioteca.</p>
ESCOLA	<p>O que você acha de vir à escola? Por quê?          Você gosta da nossa escola? Por quê?          Você acha do tamanho da nossa escola?</p>

	<p>Quais os espaços de que você mais gosta da nossa escola?</p> <p>Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?</p> <p>Gosta de ir à escola, mas menciona que tem dificuldades no relacionamento com os colegas por acreditar que alguns não goste dele. Menciona sobre os espaços da escola como o pátio e a sala de aula.</p>
ESTUDOS	<p>Você gosta de fazer lição de casa? Como?</p> <p>Alguém ajuda você a fazer lição? Quem?</p> <p>Você faz lição e trabalhos escolares em casa?</p> <p>Gosta de estudar, tem autonomia, mas solicita ajuda quando necessário, faz as lições de casa. Gosta de Língua Portuguesa e Matemática. Menciona a Informática e Educação Física como as disciplinas de preferência.</p>
AULAS DE INGLÊS	<p>Você gosta das nossas aulas de inglês?</p> <p>Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?</p> <p>De quais atividades de inglês você gosta mais?</p> <p>Como você aprende inglês?</p> <p>O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender inglês?</p> <p>O aluno menciona que gosta das aulas de inglês, do uso do material didático.</p>

#### 4.8 Proposta da Análise

Como técnica de análise de conteúdo é possível a utilização da técnica de categorização e ou enunciação, segundo Bardin (2016).

No caso de categorização, que vem a ser uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação ou por reagrupamento, segundo o gênero com critérios previamente definidos.

O critério de categorização pode ser semântico, sintático, léxico e expressivo. O semântico envolve categorias temáticas como ansiedade; o sintático trabalha sua estruturação em torno dos verbos e os adjetivos; o léxico classifica as palavras segundo seu sentido com emparelhamento do expressivo e do sinônimo: esta categoria classifica as diversas perturbações da linguagem.

O estudo “A Análise da Enunciação” (Bardin, 2016) tem como concepção a comunicação. O método apresenta a vantagem de ser acessível na questão da manipulação de elementos utilizados como produtos de informações na elaboração de dados.

Segundo a autora, a base principal de sua obra é ter a *palavra* como ato, ou seja, a palavra é vista como um processo no qual é realizado um trabalho elaborado possível de operar transformações, uma concepção de discurso. O discurso não é visto como um elemento acabado, mas como um processo de elaboração que comporta contradições, incoerências e imperfeições.

Com base nessa proposta de organização verificada na análise lógica (Bardin, 2016, p.223) para realização do levantamento das proposições, foi organizado um quadro que destaca as palavras-chave e os enunciados, ou seja, entre os enunciados são considerados os aspectos convergentes ou divergentes encontrados no discurso de cada entrevista, a fim de levantar aspectos discutíveis nas palavras-chave:

A primeira operação consiste em escandir o texto oração por oração, seja por um sinal de separação do tipo/, seja copiando-o numa coluna. Em seguida, a observação da sucessão das preposições põe em evidência relações e formas de raciocínio. Com efeito, parece que “tudo se passa como se uma forma de raciocínio estivesse presente no discurso antes mesmo deste ser formulado. (Bardin, 2016, p.223).

## 5 A COSTURA DOS RETALHOS

### 5.1 Exploração do Material e a Síntese Interpretativa

Com base no material coletado da pesquisa, a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas junto a oito alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I e registradas em vídeo, foi possível elaborar vários formatos de dados, observando os aspectos quantiqualitativos como as transcrições das entrevistas<sup>1</sup>, os quadros de respostas e os gráficos<sup>2</sup>.

Para a elaboração do capítulo *A Costura dos Retalhos*, serão utilizados os quadros-respostas para a análise categorial dos temas abordados, como mencionado no capítulo anterior.

No desafio de apurar o resultado das entrevistas realizadas, achei importante buscar na obra de Laurence Bardin, “Análise de Conteúdo” (2016), a fundamentação teórica para a interpretação aos discursos apontados nas entrevistas.

O motivo pelo qual a linha de análise de conteúdo foi escolhida deve-se, de acordo com Bardin, à interpretação de dados em categorias é de importância fundamental para a análise qualitativa da pesquisa.

A análise categorial consiste em um conjunto das técnicas da análise de conteúdo em que ocorre o desmembramento do texto em unidades significativas.

Uma vez realizadas as entrevistas, observei que as crianças apresentaram-se de forma espontânea durante as gravações dos vídeos ao responder às questões, o que favoreceu uma perspectiva da realidade apresentada por elas. Destaco que em todas as gravações foi reiterado o motivo pelo qual estavam participando da pesquisa.

---

<sup>1</sup> Vide anexo

<sup>2</sup> Vide anexo

De acordo com os dados obtidos e as informações acrescentadas, foi possível elencar os aspectos relevantes para esta pesquisa ao elaborar as categorias nomeadas de acordo com o objetivo específico de cada tópico.

### **5.1.1 Categorias**

As categorias serão organizadas de acordo com a estruturação dos resultados encontrados, sendo divididas em três categorias: *A Escola e os seus Espaços*, *O Corpo* e *O Brincar*.

Na categoria *A Escola e Seus Espaços*, prioriza-se a identificação dos espaços mencionados, discutindo-se a importância deles e verificando-se na fundamentação teórica quais os aspectos relevantes dos espaços escolares como ferramenta no processo de aprendizado. A fundamentação teórica será baseada em Snyders (1996) e Friedmann (2005).

A categoria *O Corpo*, como a segunda categoria, engloba a estruturação relacionada ao comportamento dos alunos no ambiente escolar. Para análise, será utilizado material dos teóricos Foucault (2017) e Marques (s.d), e pontuada a diferença entre “corpo dócil” e “corpo lúdico”.

Já a categoria *O Brincar* identifica e descreve quais as brincadeiras mais apreciadas pelas crianças, o porquê e como podem interferir na vida cultural e social dos indivíduos em formação.

## **5.2 Análise de Dados**

### **5.2.1 A Escola e seus espaços**

Há cerca de quatro anos, duas vezes por semana, faço o mesmo percurso entre as salas de aulas da unidade escolar na qual leciono. Durante o percurso, passo e avisto os diferentes espaços existentes na escola como as quadras esportivas, os portões destinados à entrada e à saída dos alunos dos diferentes níveis de ensino, fundamental I e II. Isso ocorre porque as turmas

ficam instaladas em diferentes lugares na escola, como o anexo e o prédio principal.

O que pode haver de relevante nesta situação é o fato de que a complexidade do espaço disponível traz a reflexão sobre como as crianças compreendem os diferentes territórios escolares e como estes podem auxiliá-las na protagonização de interação e/ou integração ao ambiente escolar.

Vale considerar que o espaço atual no qual meus alunos se encontram é bem diferente da escola infantil do qual são oriundos, pois esta apresenta uma estrutura de prédio menor, sem andares, sem biblioteca, com uma quadra de espaço reduzido, assim como também é diferente das suas moradias.

Portanto, entender como as crianças agem frente aos diferentes locais fez com que, durante a pesquisa, fossem elaboradas as questões que pudessem dar significados à relação sobre os espaços escolares do ponto de vista dos alunos.

Na estrutura do questionário, foram elaboradas as seguintes questões:

1. Você gosta de vir a escola, por quê? Você gosta da nossa escola, por quê?
2. O que você acha do tamanho da nossa escola? Estas questões serviram para identificar a empatia dos alunos com a escola e a perspectiva sobre o espaço.

Nas respostas obtidas da aluna Gabriela, podemos verificar que ela aprecia a escola porque fez muitas amizades e gosta muito dos professores. Considera a escola muito grande porque o imóvel tem, segundo ela, quatro andares e comporta muitas salas, por onde crianças e professores circulam. Também afirma que há muita coisa boa para se aprender na escola.

Na fala de outro aluno entrevistado, Bernardo, é possível identificar que o aluno gosta de ir à escola e, por ele, iria sempre sozinho, mas a mãe não permite. Diz que aprende muitas coisas com o propósito de ficar esperto. Percebe que a escola apresenta um bom trabalho ao adequar o aprendizado ao desenvolvimento das crianças. Bernardo também considera a escola grande e espaçosa.

Na fala de outro aluno entrevistado, Bernardo, é possível identificar que o aluno gosta de vir à escola, pois planeja a possibilidade de ir a escola sozinho, de ser como a colega de classe que ele julga ser esperta, como gosta da escola por que sabe que ele vai crescer naquele espaço, ou seja, ficará um longo período de anos estudando na mesma escola.

Pelas respostas foi possível verificar como o aluno se relaciona com a escola, não apresentando nenhuma problemática quanto à sua estrutura, por ter uma dimensão maior do que aquela à qual estava acostumado.

É possível detectar que, mesmo havendo uma mudança e ampliação no que diz respeito aos espaços, isso não interfere na integração do aluno, não apresentando nenhum tipo de distanciamento nas relações com o espaço e/ou com outras pessoas que se relacionam no mesmo ambiente como os colegas.

A integração fica evidente quando os alunos respondem à questão sobre os espaços de que mais gostam na escola; **como se constatou na resposta da aluna Nathalia. Ela considera a escola grande e tem como espaços que mais aprecia: o pátio e a quadra.**

Foi mencionado que, nos espaços citados, é possível estar com os colegas e protagonizar uma ação interacionista devido ao favorecimento do espaço, como se pode observar nas respostas do Bernardo. . **O aluno revela que gosta mais dos espaços como o pátio e a sala de vídeo, pois lá ele pode correr e brincar.**

**Já a aluna Gabriela aprecia a quadra devido ao espaço disponível para correr, pular corda, jogar futebol e outras atividades recreativas. Gosta também do pátio, pois lá tem o jogo da amarelinha pintado no chão e “um negócio redondo de números.”**

É perceptível que o aproveitamento dos espaços abertos é próprio às atividades que os alunos gostam de protagonizar ao brincar com os colegas e favorece uma ação mais livre em relação ao tempo da criança.

Nesta linha de raciocínio, devemos considerar Friedman (2005) ao discorrer sobre espaço “almado”, que vem a ser um local significativo por se tratar de espaço elaborado *por e para* crianças.

O “espaço almado” mencionado refere-se ao lugar organizado de forma adequada para que o aluno se sinta aconchegado; um espaço onde possa se sentir à vontade quase como em sua casa. Portanto, o espaço onde o aluno está inserido pode influenciá-lo e este local, além de aconchegante, possibilita o desenvolvimento de uma prática educativa, adequada ao que se quer ensinar.

Reforçando esta ideia, Friedman afirma:

Tal local deve permitir o desenvolvimento de “[...] atividades com a alma, com significado [...], adequado à faixa etária [...], a partir de um olhar de pesquisador, observando criteriosamente e identificando as reais necessidades das crianças”. Assim, torna-se possível utilizar as informações para a construção das hipóteses relevantes que beneficiem a busca do lugar ‘almado’ (FRIEDMAN, 2005, p.24).

Torna-se importante a minha participação como educadora na construção do espaço significativo para o aluno, o chamado espaço *almado*, pois assim sou capaz de colaborar com formação, transformação e/ou mudanças no espaço escolar.

No entanto, no que se refere à questão sobre a biblioteca, as respostas não correspondem ao que se esperava, por se tratar de um espaço diferenciado da sala de aula, pelo tipo de organização que se propõe e por ser um espaço de integração tanto entre alunos como com a escola e sua função.

Segundo a fala dos alunos Rafael e Beatriz, podemos identificar essa negativa. Rafael responde que nem sabe se a professora permite que os alunos se dirijam à biblioteca. Ele gosta de ir até a biblioteca porque lá pode encontrar livros interessantes, “legais”, como ele mesmo os classifica.

Já Beatriz responde que raramente vai à biblioteca, pois a professora não costuma levar os alunos para o local. Assim, não chegou a desenvolver o gosto pela leitura.

O ponto de vista dos alunos sobre a biblioteca acabou trazendo uma perspectiva negativa inesperada, pois eu tinha como pressuposto que a biblioteca seria um espaço destacado devido ao momento de aprendizado pelo qual os alunos estão passando, no caso, a alfabetização. Imaginava que a biblioteca seria eleita o ponto de maior integração dos alunos, pois determinaria um espaço propenso a aguçar a imaginação e o saber.

Posso afirmar que, ao contrário do que pensava, há uma falha na questão do acesso aos espaços escolares, o que representa imprecisão na minha perspectiva de compreender como o território da escola é explorado, além da sala de aula, independentemente da especificidade de cada disciplina.

A não-exploração do espaço da unidade escolar como a biblioteca abre um precedente quanto à falta de um olhar reflexivo da minha parte como professora do grupo pesquisado.

Diante dos fatos apresentados, torna-se essencial passar a explorar os espaços além da sala de aula, que possam favorecer a didática pedagógica como uma ferramenta para o ensino como a biblioteca, no redimensionamento das minhas práticas, de acordo com a realidade do meu trabalho.

Quanto a esta afirmativa, é interessante citar Snyders (1996) que menciona a promoção das mudanças dentro da escola como importante recurso na construção social do aluno. O autor, defensor da Pedagogia Progressiva, acredita na democratização e alegria na escola. Pontua ainda a transposição realizada de fora para dentro da escola.

Acredito que a utilização de diferentes espaços na promoção do ensino traz ao aluno uma relação maior com a escola, além da sensação de pertencimento, ou seja, o espaço lhe pertence para a construção do conhecimento.

As questões que tratam sobre o oferecimento de atividades diversificadas implicam agradar e responder aos diferentes gostos, por meio das raras atividades que podem ser praticadas fora da sala de aula. Ou seja, em uma ideia ampla, a cultura tem o papel de levar à escola a infraestrutura necessária para que haja liberdade individual e coletiva.

Para que o aluno tenha alegria em estar na escola, deve-se incentivar a cultura dos educandos e sua experiência imediata.

Neste caso, Snyders diz: “Minha’ escola tem a pretensiosa ambição de buscar *para e com* seus alunos uma cultura que una os termos essenciais *humanidade e progresso*” (SNYDERS. 1996 p.197).

Com base nos dados analisados nesta categoria e na fundamentação teórica, acredito que, se houver a utilização de diferentes espaços, será possível promover uma didática pedagógica que trará uma relação mais significativa, uma verdadeira sensação de pertencimento.

É importante que, na função de professora, eu tenha o olhar voltado a uma didática progressista, favorecendo a diversidade quanto à exploração dos espaços da unidade escolar, de forma que consiga agradar aos alunos nas atividades envolvendo ações para além da sala de aula convencional.

As ações didáticas podem ser progressivamente alteradas com o decorrer dos próximos anos letivos, visando a uma preocupação tanto como professora nesta instituição como dos colegas, com o objetivo de propiciar aos alunos melhores condições de se integrarem aos diferentes espaços da escola, mesmo havendo uma aparente satisfação com ela.

Em decorrência desta análise, torna-se relevante passar a pensar em cada espaço como um local de aprendizado, ponderando sobre a reorganização da minha prática didática como ação dinâmica e lúdica.

Busca-se uma ressignificação para os alunos sobre os ambientes escolares, mesmo que estes espaços estejam previamente determinados para ações como a prática esportiva, o uso de tecnologias e o desenvolvimento artístico.

Tendo o pátio como área de convívio nos intervalos para o lanche, a biblioteca como ambiente específico e agradável para a leitura, os espaços devem ser revisitados com ações que façam com que os alunos se sintam pertencentes ao ambiente, interajam e, na medida do possível, consolidem sua integração.

### **5.2.2 O Corpo**

Ao vivenciar o ambiente escolar por anos, torna-se difícil ignorar algumas situações peculiares a este local. Por exemplo, no horário que

antecede à entrada dos alunos na sala de aula, é possível acompanhar o movimento no pátio, como as crianças se comportam. Raramente eu avisto um aluno parado feito uma estátua aguardando ir para a sala de aula. Pelo contrário, entre a chegada e a entrada na sala de aula, os alunos aproveitam o máximo de tempo para interagir com seus amigos, quer mexendo em suas mochilas para mostrar algo, tipo um brinquedo, quer conversando de forma bem contundente com gestos e/ou brincando de alguma forma.

Quando soa o sinal para dar início ao período escolar, tudo se transforma como se o som emitido pelo alarme estivesse avisando que é hora de mudar todo o gestual do corpo, o que representa uma outra forma de estar no ambiente escolar. Ou seja, quando o sinal toca, avisa que é hora de o corpo se adequar à próxima etapa do período escolar, quando os alunos são dirigidos à sala de aula e a linguagem corporal modifica-se de acordo com o ritmo “ditatorial” da aula.

Assim, sem nenhuma percepção por parte do aluno, o corpo passa a se adaptar, adequar, modificar, dentro do espaço escolar, acionando o dispositivo automático *segue a fila que tudo dará certo*.

Quando os alunos mencionam especificamente uma disciplina como Educação Física, é possível verificar que a disponibilidade de atividades consideradas livres facilita ao aluno uma relação de mais interação com o formato disciplinar da matéria.

Por exemplo, Rafael, 8 anos, relata que gosta de estudar, tem autonomia, mas, quando precisa de ajuda, solicita ao professor e/ou à mãe em caso de lição de casa. Menciona que suas disciplinas preferidas são: Matemática, Informática e Educação Física. Diz apreciar quando a professora realiza trabalhos junto aos alunos.

Por outro lado, as ações que ocorrem em sala de aula, em um formato mais convencional, trazem como reflexo um corpo gradativamente condicionado à prática das ações escolares.

Estas ações escolares são perceptíveis no que se refere às aulas de inglês, na forma de estudar dos alunos com a utilização do material didático e tríade: pintar, cortar e colar, além da repetição de palavras.

Dessa forma, na fala de Rafael é fácil exemplificar a afirmação acima, quando ele revela que gostaria de levar para casa o material para estudar inglês

Na fala do Bernardo, 8 anos, verificamos que o menino gosta de matérias como Educação Física porque acha divertido participar das aulas; e de Artes porque pode se tornar um artista; e de Inglês, para aprender outros idiomas. Gosta de fazer a lição de casa e os trabalhos escolares. Realiza as tarefas rápido, mas diz que às vezes comete alguns erros. Para executar a lição de casa, pesquisa o que encontra no caderno com ajuda da mãe. Suas disciplinas favoritas são: Arte, Educação Física e Inglês, pois as considera seu conteúdo interesse e divertido.

P: Você gosta de fazer a lição de casa?

R: (Confirma com a cabeça)

P: E os trabalhos escolares? Você gosta de fazer?

R: Sim.

P: Você gosta de fazer... como é que você faz a sua lição?

R: Eu faço rápida, mas eu erro algumas coisas.

...

P: E para você fazer sua lição? Você pesquisa em algum material ou pesquisa só o que está no livro, no caderno?

R: No caderno.

...

P: Alguém ajuda você a fazer a lição?

R: Não.

P: Você faz tudo sozinho?

R: De casa?

P: Isso.

R: Minha mãe faz comigo, ela fala primeiro e depois ela fala para eu ler, aí eu falo que entendi e aí ela fala que eu vou fazer, aí ela fala que se eu errar ela apaga tudo e faz.

...

P: Na escola tem várias matérias, várias disciplinas, dessas matérias que você tem, de qual você gosta mais?

R: Arte e educação física e inglês.

P: Por que você gosta dessas disciplinas?

R: Porque são muito divertidas, uma que aprende esporte, outra que aprende ser artista e uma que aprende a falar inglês.

Interessante notar que, mesmo fora do espaço escolar, a forma do corpo se comportar estende-se para o ambiente domiciliar, na hora da resolução da lição de casa.

Por exemplo, nas respostas dadas por Gabriela, é possível identificar que a aluna consegue solucionar a lição tal como faz na escola. Diz gostar muito de fazer a lição de casa e os demais trabalhos escolares. Recebe ajuda quando necessário, às vezes da mãe e, outras vezes do pai.

Também Caio, outro aluno entrevistado, afirma que consegue concluir a lição de casa porque segue o que a professora ensinou e repete a mesma ação da escola. A mãe auxilia a realizar as tarefas solicitadas.

O condicionamento de realizar as tarefas educacionais ocorre por meio de práticas repetitivas, como mencionado anteriormente. Na perspectiva do aluno, a forma como as ações escolares são conduzidas não é vista como rotineira porque levanta a hipótese de um fim que vem a ser o aprendizado.

Na fala dos alunos, não há negatividade quanto à questão da resolução das lições, pelo contrário. No entanto, este tipo de adequação do corpo é apontado por Foucault (2017) ao esclarecer que corpo humano entra no maquinismo, ou seja, o começo do nascer da “anatomia política”, como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros a fim de que funcione como se quer. A disciplina fabrica corpos dóceis, submetidos e exercitados. “A disciplina é uma anatomia política do pormenor”. (FOUCAULT, 2017, p.161)

Desse modo, podemos afirmar que a disciplina favorece a distribuição dos indivíduos nos espaços de forma específica: clausura, um lugar heterogêneo a todos os outros fechado sobre si mesmo; a fábrica assemelha-se ao convento, a fortaleza a uma cidade fechada, onde se concentram as

produções, a retirada de vantagens, com a intenção de proteger os materiais e as ferramentas e controlar o trabalho. (FOUCAULT, 2017, p. 164-165)

A disciplina, arte do nível e técnica para transformação das disposições. Individualiza os corpos por localização que não os implanta, mas distribui-os e fazê-los circular numa rede de relação (FOUCAULT, 2017, p.169).

Exemplificar com o modelo de classe utilizada pelos jesuítas, sendo que o nível começa a definir a forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar. A organização do espaço serial favorece a transformação de técnicas do ensino elementar, ao atribuir lugares individuais e possibilitando a concentração de cada aluno e o trabalho simultâneo de todos (FOUCAULT, 2017, p.170). Todas estas colocações ampliam-se de acordo com o controle de atividades relacionado ao horário, de forma que a divisão do tempo se torna minuciosa e as atividades ainda mais pormenorizadas.

Os corpos dóceis constituem-se, no âmbito deste processo gradativo de controle, disciplina e nivelamento, caso não exista nenhum tipo de oposição no discurso da organização social na qual estamos culturalmente inseridos.

Por outro lado, ainda dentro período escolar há o momento de rompimento com a sala de aula, que vem a ser o intervalo. O intervalo surge como válvula de escape para os alunos, como um momento de reorganizar o corpo, ou seja, é o momento que todos os alunos saem juntos, sorridentes, carregando lanches e brinquedos. Nessa hora, junto dos amigos, vivenciam a escola de uma forma mais pessoal, sem nenhum tipo de interferência.

A gritaria e o corre-corre, que para os adultos não têm nenhum sentido, para os alunos é o reflexo da representação de um corpo lúdico.

De acordo com Marques<sup>3</sup>, o corpo lúdico possibilita o protagonismo das atividades lúdicas, ou seja, o corpo faz parte de um saber, de uma inteligência, ampliando o entendimento sobre a função de vida e a compreensão crítica do mundo em que vivemos (p.153).

---

<sup>3</sup> Isabel Marques, doutora em Educação pela USP, mestre em Dança pela LCDM, graduada em Pedagogia (USP). Atuou como docente na FE-UNICAMP e ECA-USP. Foi assessora do MEC na elaboração do PCN e colaboradora da Unesco. Autora dos livros: "Ensino de dança hoje" e "Dançando na escola"

Sabe-se que o corpo está presente em praticamente todas as manifestações lúdicas do ser humano, como elemento primeiro para realização das possibilidades de conhecimentos, percepção, interação e até mesmo de transformação dos brinquedos, jogos e brincadeiras que fazem parte das vivências culturais lúdicas (MARQUES, s.d, p.154).

Nossos corpos permitem e/ou limitam, abrem e/ou fecham, expandem e/ou circunscrevem nuances de relacionamentos, quer com os objetos de brincar e jogar, quer com as pessoas e os espaços nos quais brincamos e jogamos (MARQUES, s.d., p.154-155). Assim como ocorre nas interações com os colegas nos espaços abertos da escola.

Durante o processo de coleta de dados, os alunos mencionaram, de forma geral o brincar na escola, **como se comprova na fala do aluno Caio, que afirma gostar de brincar de pega-pega, pois gosta de correr atrás dos colegas na quadra.**

**Segundo a aluna Gabriela, dos espaços grandes disponíveis na escola, os melhores são o pátio e a quadra, que possibilitam brincadeiras como correr, pular corda, jogar bola e outros jogos lúdicos como amarelinha.**

Na continuidade da ação do corpo lúdico, aponta-se a manipulação dos brinquedos como dependente do corpo, pois a percepção tátil, auditiva, cinestésica e olfativa estão vinculadas ao físico. Assim, o corpo está intrinsecamente relacionado a como sentimos, percebemos, conhecemos, entendemos e dialogamos. Nesse sentido, cada corpo estabelece e cria relações diferentes diante dos mesmos brinquedos, jogos e brincadeiras.

Porém, cabe ao professor perceber as necessidades do aluno, valendo-se da intervenção pedagógica para propiciar jogos e brincadeiras, pois o corpo nessas proposições assume o papel de interagir, dialogar, intervir e, eventualmente, transformar a proposta lúdica materializada pelo professor (MARQUES, s.d., p. 158-162).

O corpo é o brinquedo, o jogo e a brincadeira. O corpo que somos pode nos proporcionar situações e interações lúdicas

sem necessariamente estarmos apoiados nas canetinhas coloridas, nos recortes... (MARQUES, s.d., p.158)

De acordo com as colocações organizadas, o corpo é um instrumento na criação do processo de aprendizado para o conhecimento, o saber mais significativo. O corpo pula, o corpo joga bola, o corpo expande. O corpo lúdico conhece, sabe, saboreia e trabalha com a linguagem corporal para torná-la jogo e brincadeira.

A partir das observações realizadas, é possível afirmar que ainda que as crianças, em nenhum momento, demonstrem ter qualquer problema com a forma a que estão sujeitas em sala de aula, mesmo com atividades de aprendizados criteriosamente pensados, refletem uma rotinização na forma de aprender e, por parte do professor, na forma de ensinar.

Entende-se que a fase de desenvolvimento social e cultural em que estas crianças se encontram requer um pouco mais de um ambiente escolar com assertivas que as levem a protagonizar mais os seus corpos. Mesmo havendo um conflito entre o corpo dócil e o lúdico, as crianças devem sempre ser observadas, pois a influência que o ambiente escolar exerce sobre elas pode vir a favorecer um olhar mais reflexivo da escola como um espaço de protagonização de diversas ações mais positivas para os próprios alunos.

Concluído o período escolar, o último ato do sinal é anunciar a saída, fechamento do horário escolar, quando todos encerram suas ações até uma nova etapa, no dia seguinte, seguindo basicamente o que ocorreu no dia anterior.

### **5.2.3 O Brincar**

Em toda a minha vida, nunca me deparei com a seguinte frase: *Crianças brincando neste local*; quer seja no quintal de uma escola, no playground de um prédio ou de uma praça, na rua e/ou principalmente em uma escola.

Como já visto neste trabalho, o lúdico é uma atividade que favorece vários aspectos do desenvolvimento humano. Edgar Morin (1998) trata como

um convite vindo de um indivíduo a outros para brincar por meio de ritos, ou mesmo, uma atividade com função significativa que transcende a necessidade da vida. Já Huizinga (2014) a aponta como uma concepção de homo-ludens, resultando na hominização, visto que o jogo é interferência que pressupõe acontecimentos, eliminações, integração, migração, sucessos, desastres, inovações, entre outros acontecimentos.

O fato é que crianças brincam e brincam muito, mas o espaço para este brincar está sendo gradativamente restrito devido às normas de utilização de locais como praças e ruas. A formação humana requer cada vez mais que as crianças amadureçam mais cedo, enrijecendo-as, a fim de serem preparadas para a ação do trabalho.

Nesta categoria, objetiva-se ressaltar o brincar e as interações que podem ocorrer no ambiente escolar, como as crianças somatizam no corpo o espaço vivenciado em atividades prazerosas como o pular, o correr, o brincar.

O primeiro lugar que as crianças encontram para brincar é o espaço de moradia, seja casa ou apartamento, com o envolvimento de vários participantes como colegas, pais, irmãs e/ou irmãos, além do uso de brinquedos ou não.

A aluna Eduarda, 7 anos, em sua fala, afirmou gostar do tipo de brincadeiras tais como: o esconde-esconde e o pega-pega, tanto na escola quanto em casa, sempre na companhia das amigas.

Beatriz, 7 anos, relatou sua preferência em relação às brincadeiras de pega-pega e esconde-esconde, por serem animadas e por poder brincar com a irmã mais nova no quintal de casa.

A escola também representa um espaço de brincadeiras. Caio diz gostar de brincar de correr na quadra da escola, apreciando brincadeiras como pega-pega.

É importante destacar que todos os alunos são unânimes em dizer que gostam de brincar. A afirmativa constante demonstra que a ação da criança está voltada para a representação da interação, ou seja, aberta à socialização.

A vida social do indivíduo amplia-se justamente no ambiente escolar, onde acaba reproduzindo a interação por meio de brincadeiras, o que é bastante comum durante a educação infantil, mas não se amplia no ensino fundamental de igual modo.

. Minha experiência em relação aos espaços de brincar sinaliza que, dentro do ambiente escolar, as brincadeiras parecem estar restritas à aula de educação física, ou ao playground quando não está fechado por alguma razão, e/ou ao passatempo antes da saída do período de aula.

Essa restrição de espaços contradiz os pressupostos do PNAIC (2012), RNCNEI (1998) e PCN-EB (1997), unânimes em defender que as brincadeiras favorecem a aprendizagem de conceitos, atitudes e avanços diversos, como atitude fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

No entanto, o fato de as crianças não perceberem a escola como um espaço para praticar o brincar está ligado à estrutura da escola totalmente construída, em todos os aspectos, como um espaço de ação educacional.

É importante também avaliar como e do quê estas crianças brincam, pois de acordo com as respostas coletadas, ocorrem vários tipos de brincadeiras ou jogos. As brincadeiras apontadas na pesquisa são bem conhecidas entre as crianças e estão presentes na realidade dos alunos como meio de interação.

Segundo teóricos como Kishimoto (1996), a brincadeira traz a ideia de que atividade é um elemento que faz parte da natureza da criança e até mesmo do adulto que estabelece para si os momentos de se envolver com algo que lhe traga algum tipo de ludicidade como, por exemplo, o futebol com os amigos e o bingo com as amigas. O brincar no universo infantil faz parte da sua rotina, a criança geralmente se encontra imersa em uma brincadeira, seja ela tradicional, de faz de conta ou de construção. Já para Barros (1996), o brincar, os jogos e/ou brinquedos colaboram no processo de interação da criança com o mundo.

Além de desenvolver as habilidades necessárias para a participação na vida social, o brincar leva a criança à autoavaliação, permite o desenvolvimento moral, pois a internalização de regras de jogos auxilia na subordinação de impulsos, autocontrole, autodeterminação e propicia a criação de situações imaginárias.

Nas respostas dadas por Rafael, observa-se a interação com a manipulação de brinquedos. Ele declarou gostar de brincar com os colegas, utilizando bonecos nas suas brincadeiras. Gosta também de empinar pipa, mas não tem pipa, só linha. Em casa, brinca com os amigos Hiago e Higor, e às vezes, com a irmã.

Como citado anteriormente, a Educação Física foi eleita como a disciplina do brincar, ainda que as atividades propostas estejam, na realidade, voltadas ao desenvolvimento físico do aluno.

Gabriel mencionou que gosta da disciplina de Educação Física porque é uma atividade dinâmica que permite correr:

Entendo que o simples fato de as crianças poderem se locomover para outros espaços da escola gera algum tipo de motivação, talvez por não saberem ao certo o que pode ocorrer em um ambiente aberto.

Na fala de Gabriel, vemos que ele aprecia brincar muito de futebol porque gosta de correr, acredita que tenha nascido com a bola nos pés. Menciona que gosta de brincar no pátio da escola com os colegas da sala de aula, divertindo-se com vários tipos de brincadeiras como soltar pipa, jogar pião e videogame:

Neste caso, lembro que a ação do brincar exerce esta função social, pois se apresenta como uma forma de transmissão de afetividade infantil, reflexo do social real da criança no seu momento histórico e que culturalmente é cultivado em várias instâncias no seio familiar ou fora dele.

Segundo Moreira (2011), “a interação social é um veículo para a transmissão dinâmica do conhecimento social, histórico e culturalmente construído (p.92).” Neste caso, atividades lúdicas como o brincar e/ou jogo favorecem este tipo de relação de reciprocidade e bidirecionalidade, pois as crianças utilizam-se justamente desta ação para criar aproximação e vínculo com o outro.

Em nenhum momento, os alunos mencionaram as atividades realizadas durante as aulas de inglês como brincadeiras. Eles consideram as atividades como pintar e colar meramente uma lição e não uma atividade lúdica. Podemos

observar esse ponto de vista na fala do Rafaelque afirma apreciar as atividades de inglês que utilizem colantes e as que apresentam aspecto lúdico.

Ou ainda, na fala na fala do Caio que identifica pontualmente quais as atividades que gosta de fazer, como aprender números, atividades em folha complementares, como o professor o ajuda a fazer a lição e pintar.

Assim, percebe-se a ausência de atividades que sejam mais lúdicas ou que envolvam algum tipo de brincadeira nas aulas por mim ministradas, diferentemente das aulas de educação física que propiciam este tipo de atividade, pois o espaço mostra-se favorável às propostas de por em ação o movimento do corpo.

O distanciamento que existe na minha prática pedagógica em relação a atividades que possam favorecer o lúdico realmente é latente. Isso, na verdade, não deveria ocorrer já que as crianças são mais propensas a atividades lúdicas.

Como foi possível identificar até aqui, as crianças têm como espaço de brincar as suas moradias de forma ampla, porém ainda que ocorram os momentos lúdicos, estes acabam sendo muito restritos a espaços ou à alguma aula específica como a de inglês.

Contudo, o brincar e/ou jogo podem ser uma ferramenta de interação não somente no aspecto social, mas também educacional. Acredito que o “brincar lazer” e o “brincar didático” possam ocupar o mesmo espaço, ou seja, há espaço para ambas as ações, o brincar e o ensino, desde que existam mudanças na forma de se propor atividades, sem que o uso da didática seja exacerbado.

Uma maneira de motivar o alunado na protagonizarão e na colaboração do processo de ensino é trazer para prática de ensinar o formato de como os alunos querem aprender.

Entende-se que o uso do lúdico no ensino de língua estrangeira é possível. Segundo Rocha (2006), o lúdico traz várias contribuições no processo de ensino de uma segunda língua, ao auxiliar a criança para que alcance um nível de desenvolvimento real, tornando-se capaz de socializar e interagir com

seus pares. Esta ação pode ser conseguida por meio do lúdico (brinquedo, jogo, brincar) como um suporte para o processo de aprendizado.

A evolução do relacionamento entre professor e aluno pode ocorrer de forma colaborativa durante o processo de ensino. Neste caso, o brincar pode vir a ser implementado como um elemento de interação para o ensino.

Como já visto nesta pesquisa, há correlação do conceito de Vygotsky citado por Rocha (2006) com o do PCN-LE (1997). A concepção teórica de coparticipação social para o ensino de uma língua, previsto no PCN-LEM, justifica o uso do brincar no ensino da Língua Estrangeira e Língua Inglesa. Ao identificarmos o lúdico como uma forma de adaptar a prática didática ao ensino de Língua Inglesa, consideramos essencial buscar uma resposta para que a adequação seja coerente e ofereça condições para o desenvolvimento das habilidades comunicativas na Língua Inglesa.

Pensar em atividades diversificadas para o ensino de Língua Estrangeira é o maior desafio na aproximação da didática com algo tão pessoal e particular das crianças como o brincar; pois estas já têm suas preferências em relação a brincadeiras e jogos, constituindo particularmente suas regras, como visto nas respostas obtidas durante as entrevistas. No entanto, acredito que a brincadeira, o lúdico, seja uma importante ferramenta capaz de favorecer o processo de aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho de pesquisa foi reunir o maior número de informações possíveis a fim de subsidiar respostas às primeiras hipóteses levantadas sobre a questão do uso do lúdico como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Como a minha motivação surgiu devido às dificuldades que enfrentei na prática pedagógica, decidi buscar informações para melhor compreender o universo infantil, a fim de obter maior clareza quanto a uma solução para a problemática do ensino de Língua Inglesa.

As pesquisas de leitura realizadas durante o levantamento de teorias sobre o tema lúdico, embasadas em Huizinga (2014), Morin (1988) e Vygotsky (1998), trouxeram esclarecimento quanto à função social e cultural que o lúdico exerce na rotina da criança, tanto fora como dentro da escola. Também foi verificado o quanto a estruturação cognitiva da criança passa pela necessidade de interação do real com o imaginário e vice-versa.

É importante entender que a criança encontra-se mais aberta ao aprendizado quando envolvida em algo inerente a sua realidade como o brincar, ideia defendida e fundamentada em Kishimoto (1996) e Bomtempo (1988).

Com base em Leffa (2008), Celani (2008) e os PCN-LEM (1998), passei a ter um olhar mais reflexivo sobre o papel do professor de língua estrangeira, comprometido com sua formação e, ao mesmo tempo, difusor de conhecimento sobre aspectos culturais e sociais, visando ao desenvolvimento de habilidades comunicativas de um novo idioma. Sendo assim, é preciso que se compreenda que a ação didática do professor precisa ser inerente à realidade do aluno. Deve-se sempre considerar a forma como o aluno aprecia aprender ou como se sente mais à vontade para absorver o aprendizado.

Com base em Friedmann (2005) e Snyders (1996), entendo como a escola exerce uma função importante, oferecendo em seus espaços um ambiente propício à ação didática e ao acolhimento ao aluno, favorecendo assim a socialização, a integração com liberdade e alegria.

A legislação educacional PCN-LEM e PNAIC (2012) procura assegurar de maneira organizada as questões de ensino, a fim de manter a qualidade do processo de aprendizagem.

Esta pesquisa quantiquantitativa trouxe dados relevantes que permitem fornecer as respostas adequadas para o fechamento deste trabalho com a análise de dados retirados das entrevistas semiestruturadas realizadas.

Durante todo o processo de análise, foi possível verificar a ação protagonizadora dos alunos, em todos os aspectos levantados, como na questão do espaço, do corpo e do brincar. A ação protagonista dos alunos é recorrente por que são eles, os alunos, os principais sujeitos de acordo com as categorias analisadas. É importante verificar que, na construção de uma prática

progressista (Pedagogia Progressista), o aluno é o protagonista do seu bem-estar e deve-se considerar o que ele quer aprender e como quer aprender.

Sob esse ponto de vista, costumo dizer aos meus alunos que eles estão na melhor fase da vida, a infância, pois ainda não se tornaram os adultos chatos e cheios de responsabilidades. As suas atitudes infantis (de protagonista) ainda são ações voluntárias, sem se contrapor ao outro; pelo contrário, na infância a criança encontra-se de alma e/ou espírito abertos para estar próxima das pessoas, para expor seus sentimentos. Sobretudo a criança pouco se abate com as dificuldades sociais que a cerca, explorando o seu mundo do imaginário segundo a sua perspectiva infantil.

Para reforçar esta ideia, é interessante observar a questão do protagonismo. Como assinala Moura (2017, p.27), “o conceito de protagonismo vem do grego: era um termo usado na linguagem teatral para identificar o primeiro ator na peça de teatro.” A autora, porém, observa que não existe uma literatura para este conceito e nem mesmo um sistema de formação a fim de preparar o aluno para o seu papel de protagonista. No entanto, há grupos que procuram se apropriar do significado deste termo com o propósito de elaborar novos perfis e novas relações.

Já Adriana Friedman (2017) define:

O termo ‘protagonismo’ vem do grego protos – principal, primeiro –, e agonistes – lutador, competidor. No teatro e no cinema, tal conceito é bastante utilizado para falar no principal personagem de uma trama. No sentido figurado, protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o papel principal em uma obra literária ou em um determinado acontecimento (FRIEDMAN, 2017, p.42)

É citado que o movimento protagonismo é algo que recentemente tem chamado a atenção de vários segmentos como a sociologia. A sua principal discussão na questão protagonismo refere-se ao “protagonismo infantil”. Friedman (2017) coloca que o protagonismo infantil se apresenta como formação de grupos de crianças, mas com uma representação em várias faixas de idade e diversos aspectos culturais, sociais e econômicos que se manifestam por meio de pensamentos, sentimentos e vivências a partir de suas realidades.

Existe uma tendência de os adultos manipularem este protagonismo infantil, tomando a frente e passando a decidir e pensar no lugar da criança, como se ela fosse meramente um “fantoche”, porém observa que, apesar desta ação não ser a ideal, aponta que:

Os adultos precisam transformar suas posturas para compreender o significado das diversas formas em que crianças manifestam seu protagonismo: intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos das crianças. Considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos. (FRIEDMAN, 2017, p.45)

Neste aspecto, reconheço que uma prática educativa que venha a trabalhar com a motivação de uma criança deve partir da transformação na forma de compartilhar os conteúdos, no planejamento, no tempo das aulas e na implementação de uma cultura capaz de estabelecer uma relação do ensino e relações humanas como integração, respeito, cumplicidade, ou seja, alteridade.

Ao concluir as análises das três categorias: a escola e seus espaço, o corpo e o brincar, com fundamentação teórica em Bardin (2017), compreendi que a ação do ensinar precisa ser melhor conduzida a fim de assegurar que os alunos estejam à vontade com o novo aprendizado; ou seja, os espaços onde ocorre o ensino precisam estar adequadamente caracterizados para o ensino e serem explorados sob todos os aspectos possíveis.

Em sala de aula, o educador deve explorar, de todas as formas, o que o espaço pode favorecer, como a forma de organizar o mobiliário. Se em espaço aberto, deve propiciar atividades com uma ação protagonista que envolvam o corpo como o correr e o pular, possibilitando “tocarem uns nos outros”. Neste mesmo ambiente, é possível explorar a ação do brincar por meio de brincadeiras ou jogos, sabendo-se que as crianças amam este tipo de interação. Deve-se tornar o corpo da criança mais protagonista na interação com o ensino, mesmo porque a escola deve ser organizada em torno da concepção de interação social, no ambiente onde o aluno deve ser inserido.

Finalmente, sabe-se que o melhor caminho para o ensino é observar o quanto o aluno pode ser receptivo ao processo do conhecimento. Assim, nos anexos a seguir, apresentarei uma proposta de trabalho que visa tornar o aprendizado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I, ciclo I, mais significativo e atrativo para os alunos atendidos por essa modalidade de ensino.

Visando às modificações e adaptações da prática pedagógica para a melhora do rendimento e o aumento do interesse dos alunos por essa área do conhecimento, desenvolvi um projeto com a finalidade de explorar os aspectos das brincadeiras e jogos, para que os alunos se apropriem e aprendam Inglês de forma prazerosa.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M.F.B. **O senso Prático de ser e estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.

Bardin. L. **Análise do Conteúdo**. tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. -- São Paulo: Edições 70, 2016. 3º reimp, da 1º edição de 2016.

BARROS, C.S.G. **Psicologia e Construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

BAUER, M W; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002.

BAZTAN, A.A.; CORREA.L.N. **A Pesquisa Etnográfica**. 2.ed. Novembro, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394/96,20 de dezembro de 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 03/12/2016.

BRASIL. S. E.B **Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf).> Acesso em 06/10/2016.

CARVALHO, R M.B. **Georges Snyders**: Em Busca da Alegria na Escola. In: XXI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 1998, Caxambu. Anais do XXI da Reunião Anual da ANPEd, 1998.7. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10528/1007>.> Acesso em 11/09/2017.

CELANI, M.A.A. (org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção As faces da Linguística Aplicada). Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 06/09/2017.

CELANI, M.A.A. **Ensino de línguas estrangeiras**, Ocupação ou profissão? In Leffa, V.J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão [organizado por Vilson J. Leffa]. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em 06/09/2017.

CHAGURI, J. P. **A Importância do Ensino da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2005, Rolândia, Anais Rolândia: FACCAR, 2005. Disponível em <http://www.faccar.com.br/eventos/enince/2005/index.htm>. Acesso em 12/10/2017.

COSTA, D. M. **Por Que Ensinar Língua Estrangeira Na Escola De 1º Grau**. São Paulo: EPU/EDUC, 1987.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo. Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa e Informação Qualitativa**: Aporte Metodológico. 5.ed. Campinas: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação)

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Investigação na Educação** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DEPED. **Plano de Curso, Ensino Fundamental 2014**. SEE. Santos, 2014.

FONTANA, R; CRUZ. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Saraiva, 1997.

FOUCAULT, MICHEL. **Corpos Dóceis**. In Vigiar e Punir, Nascimento da Prisão. Ed 70, Lda. Janeiro, 2017.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIEDMANN, A. **A Arte de Brincar**: Brincadeiras tradicionais e jogos tradicionais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Universo Simbólico da Criança** - Olhares Sensíveis para Infância - Col. Educação e Infância. São Paulo: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo Infantil**. In Protagonismo: A Potência de Ação da Comunidade Escolar. 1ª ed. São Paulo. Ashola/Alana. 2017.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa Qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos* – v.3, n. 3, p. 393-405. Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em <http://www.ufjf.br/especializacaoofisio>. Acesso em 12/10/2017.

GOMES, T.F. **Aquisição da Segunda Língua na Primeira Infância**: A Língua Inglesa na Educação Infantil. Disponível: em [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2259/1/MD\\_EDUMTE\\_VI\\_2\\_012\\_24.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2259/1/MD_EDUMTE_VI_2_012_24.pdf). Acesso em 12/10/2017.

GÓMEZ, A.I. Pérez. **Ensino para a Compreensão**. In *Compreender e Transformar o Ensino*. (p. 67-97).4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

GÓMEZ, A.I. Pérez. **Modelos Metodológicos de Investigação Educativa**. In *Compreender e Transformar o Ensino*. (p. 99-117).4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

HUIZINGA, J. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, T.M. **O brinquedo na educação**: considerações históricas. Série Idéias n. 7, São Paulo: FDE, 1995. p. 39-45. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf\\_l.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_l.php?t=001). Acesso em 12/10/2017.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança, e a educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LEFFA, V.J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão [organizado por Vilson J. Leffa. 2.ed. Pelotas, RGS: EDUCAT, 2008. 426p.

\_\_\_\_\_. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de línguas**. In. Bohn, H.I; Vandresen P. Tópicos em linguística aplicada. O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998. p.211-236. Acesso em 20/03/2017.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar**: políticas e organização de José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, ISABEL. **Corpos Lúdicos**: Corpos que brincam e jogam. In. O Lúdico na Prática Pedagógica. Ulbra (s.d)

\_\_\_\_\_. **Velhos e Novos Temas**. Edição do Autor, Maio 2002.

MINAYO, M. C. S.;SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Pub.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./sep,

1993. Disponível em <http://www.ufjf.br/especializacaofisio.to>. Acesso em 12/10/2017.

MINAYO, M.C.S. (org.) DESLANDES, S.F. GOMES, R. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 34.ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOREIRA, MARCO A. **Aprendizagem Significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2011.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**; 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORIN, E. **Paradigma Perdido, A natureza humana**. Editora: Publicações Europa-América, 1988.

OLIVEIRA, Z.M. L. S. **Vygotsky: algumas Idéias sobre Desenvolvimento e Jogo Infantil**. Disponível: em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf\\_l.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_l.php?t=001). Acesso em 12/10/2017.

OLIVEIRA.E.M.R e RUBIO.J.A.S. **O Faz de Conta no Desenvolvimento Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v.4, n.1, 2013, p.1-19. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf\\_l.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_l.php?t=001). Acesso em 12/10/2017.

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 e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003, p.53- 84.

PIMENTA, S G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G; GHEDIN e FRACO, M.A.S. (org.) **Pesquisa em educação**. Alternativas investigativas com objetivos complexos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

REGO, T.C. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes / Cláudia Hildsdorf Rocha. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

SACRISTAN, J.G; Gómez, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Secretária Municipal de Educação. **Portaria Nº 56/2004**. Diário Oficial de Santos, 29/07/2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÜTZ, R. **O que é talento para Línguas?** English Made in Brazil. Disponível: <http://www.sk.com.br/sk-talen.html>. Acesso em 10/05/ 2017.

\_\_\_\_\_. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas.** English Made in Brazil Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Online: 12/06/2014.

SEE. Governo. **Legislação.** Estado de São Paulo. Secretaria de Educação. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/>. Acesso em 10/6/2017.

SEE. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Inglês / Coor. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes:** Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra S.A.

SOLER, R. **Jogos Cooperativos para educação infantil.** Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUZA, K.R; KERBAUY, M.T. **Abordagem quanti-qualitativa:** superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. issn 0102-6801. Disponível: DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>. Acesso em 12/10/2017.

TAKAHASHI.R. T; FERNANDES.M.F.P. **Plano de Aula** : Conceitos e Metodologia. Acta Paul.Enf. São Paulo, v.17, n.1.p.114-8, 2004. Disponível em <[arquivos.info.ufrn.br](http://arquivos.info.ufrn.br)>. Acesso em 10/06/2017.

TITIEV, M. **Introdução à Antropologia Cultural.** Serviço de Educação e Bolsas. 10. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TRÉZ, Thales de A. **Caracterizando o Método Misto de Pesquisa na Educação:** um *Continuum* entre a Abordagem Qualitativa e Quantitativa. Disponível: Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012. Acesso em 12/10/2017.

ULBRA (org.) **O Lúdico na Prática Pedagógica.** [S.L]. Ulbra EAD [s.d].

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes. 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **ANEXO I – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL  
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ANDRÉA GABRIEL PAULA SOUZA SANTOS  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**FUN & ENGLISH**



## Uma Prática Educativa no Ensino do Inglês

SANTOS  
2018

### 1. INTRODUÇÃO

A minha pesquisa foi fomentada devido às dificuldades que encontrei no início do exercício da função de professora de Língua Inglesa para crianças do Ensino Fundamental, ciclo I, na rede pública de ensino do município de Santos.

A falta de experiência em lidar com este perfil de aluno levou-me a uma reestruturação na forma de ensinar, adotando um olhar mais crítico em relação ao meu trabalho. Busquei empregar ferramentas pedagógicas adequadas. Ainda assim, sentia a falta de um aspecto essencial, por se tratar de ensino para crianças, ou seja, a motivação para o aprendizado.

A expectativa de melhor compreender o universo lúdico, assim como observar o desenvolvimento cognitivo da ação lúdica, pode vir a favorecer a ampliação da interação do aluno com o processo de ensino.

As diversas leituras realizadas de Vygotsky, Morin, Huizinga, Friedmann e Kishimoto, forneceram uma fundamentação teórica condescendente para as hipóteses levantadas. A pesquisa qualitativa realizada forneceu dados importantes para realizar as análises das categorias: A escola e seus espaços, O corpo e O brincar, que resultaram na elaboração do projeto de intervenção.

O projeto de intervenção consiste na construção do plano de curso, **FUN & ENGLISH: Uma Prática Educativa no Ensino do Inglês**, direcionado a atender à implementação do ensino de Língua Inglesa junto aos alunos do Ensino Fundamental, ciclo I, 2º ano, por meio de uma prática de ensino que proporcione a interação com o lúdico. A finalidade do projeto é apresentar um

material que possa favorecer o desenvolvimento de atividades de forma prática. Como consequência, houve a reelaboração de minha prática didática, no intuito de favorecer os alunos dos anos iniciais, visando a uma forma de se socializar com a utilização de jogos e brincadeiras passíveis de uso em qualquer espaço da escola, fora e/ou dentro da sala de aula.

Não há a pretensão de se apresentar uma solução definitiva, mas sim, de se dar o primeiro passo para a realização de pesquisas desta natureza, socializando um formato de atividades a serem aplicadas em sala de aula, levando os alunos à consolidação do aprendizado de maneira prazerosa e significativa. Tenho convicção de que este material irá me ajudar a ampliar e melhorar o meu trabalho didático em sala de aula.

Ao estudar o elemento lúdico, compreendi que este traz várias contribuições para o processo de ensino de uma segunda língua, pois auxilia a criança a alcançar um nível de desenvolvimento real, sendo capaz de socializar e interagir com seus pares. Esta ação pode ser conseguida por meio do lúdico (brinquedo, jogo, brincar) como um suporte para o processo de aprendizado.

A relação professor-aluno no processo de ensino pode ocorrer de forma colaborativa, pois o brincar torna-se um elemento de interação para o ensino.

Ao identificar o lúdico como uma ferramenta adequada à prática didática do ensino de Língua Inglesa, considero essencial uma adaptação coerente com o que se pretende ensinar e a quem se quer ensinar, para criar condições de desenvolvimento das habilidades comunicativas na Língua Inglesa.

No entanto, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas no ensino de LI, espera-se que o uso de atividades lúdicas por parte do educador seja adequado para a criança a partir dos seis anos de idade.

Assinalo que na fase de aprendizado do aluno, é importante que ocorra uma ação favorável ao processo de ensino, observando que as interações e/ou as mediações devem ser adequadas.

Nesse sentido, podemos afirmar que: “[...] A disposição para a aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, demanda que a prática

didática garanta condições para que essa atitude favorável se manifeste e prevaleça [...]” (PCN, 1997, p.65).

Ao se ponderar sobre a razão de se ensinar uma LE aos alunos dos anos iniciais, deve-se levar em consideração o fato de que, nesta fase, as crianças estão mais propensas psicológica e cognitivamente ao aprendizado devido a dois fatores: curiosidade e motivação.

Quando a criança aprende em clima de “diversão”, estimula-se o desenvolvimento da concentração, dando-lhe uma nova vazão à criatividade e à curiosidade. Entretanto, não se pode esquecer que o fator a merecer primordial atenção no ensino de LE nas séries iniciais é o vocabulário. Visto como elemento essencial da linguagem, o vocabulário favorece a organização e o planejamento do pensamento como função social e comunicativa. A questão da motivação nesta fase de aprendizado surge como fator importante no desenvolvimento da criança.

A motivação pode ser definida como o conjunto de fatores circunstanciais e dinâmicos que determinam a conduta de um indivíduo. Entretanto, esta motivação deve ser ativada por fatores internos e externos.

No caso do fator interno, parte-se do pressuposto do desejo de satisfazer necessidades, pelo fato do ser humano ser naturalmente social, com a necessidade de se relacionar com os outros e seu ambiente. Desse modo, se o ser humano está em um ambiente em que precise se comunicar em uma LE, esta motivação será a ferramenta que o impulsionará a aprender.

A motivação externa é acionada nos espaços frequentados pelo indivíduo. No caso do ensino de uma LE, a sala de aula é a representação deste espaço, desde que, para a finalidade de ensino, esteja marcada pela presença da cultura estrangeira.

Assim, como idealizadora do projeto, preciso ser a primeira a acreditar e a abordar a utilização do lúdico como recurso para o ensino de uma LE, com seu devido fundamento. Ao utilizar esta ferramenta, acredito conseguir criar um vínculo afetivo com os alunos e ganhar a sua confiança. Além disso, o uso do lúdico também valoriza e resgata o conhecimento já adquirido por parte da criança e é possível fazer com o brincar se torne parte da rotina escolar.

Há duas formas possíveis de se implementar uma ação lúdica em sala de aula, fortemente utilizadas no plano de curso ***FUN & ENGLISH: Uma Prática Educativa no Ensino do Inglês***, que serão abordados na metodologia.

## **2.OBJETIVO GERAL**

Implementar o lúdico, viabilizando aulas mais dinâmicas e utilizando diferentes espaços escolares no processo de ensino, com o intuito de ampliar o conhecimento dos alunos em função dos conteúdos do plano de curso.

### **2.1 Objetivo Especifico**

Encontrar elementos para propor possíveis atividades lúdicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, (ciclo I), identificando o quanto a criança se desenvolve e/ou envolve no ensino brincando de forma a favorecer a dinâmica do ensino de uma segunda língua.

## **3.METODOLOGIA**

Na busca de ampliar a ação lúdica em sala de aula, o plano de curso elaborado apresenta como uma das ações mais evidentes o uso das brincadeiras no processo de ensino, assim como aponta outras ferramentas com base na construção da didática da aula.

Porém, particularmente, entendo a brincadeira como uma das principais ferramentas que enriquecem a experiência sensorial, estimulando a criatividade e desenvolvendo as habilidades, Além disso, estreita a relação com o faz de conta, transformando as construções em temas para brincadeiras, o que favorece o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2014):

A brincadeira pode ser embasada em três diferentes concepções, mas , no geral, traz a ideia de que atividade é um elemento pertencente à natureza da criança e até mesmo do adulto que estabelece para si os momentos de envolver-se em algo que lhe traga algum tipo de ludicidade como, por exemplo, o momento de futebol com os amigos e o bingo com as amigas. O brincar no universo infantil faz parte da rotina, pois a criança geralmente encontra-se imersa em uma brincadeira, seja tradicional, de faz de conta ou de construção.

Brunner (1978-1983) *apud* Kishimoto (1998) pontua a importância das brincadeiras para a aquisição das regras da linguagem e para o desenvolvimento cognitivo. Afirma, ainda, que as brincadeiras envolvem a interatividade e ajudam na comunicação, permitindo a decodificação do contexto e o aprender a falar, fazendo com que a aprendizagem da língua materna seja mais rápida (KISHIMOTO, 1998, p.142).

Quando as crianças de diferentes idades são envolvidas em atividades lúdicas para o ensino com a mediação dos adultos, a brincadeira pode apresentar duas características divergentes: ser opressora e/ou estimular a criatividade (KISHIMOTO, 1998, p.143). A ação opressora pode ser encontrada nas regras para estar em um jogo, por exemplo. Já a ação criativa é a maneira como a criança, a partir das mesmas regras, pode alterá-las para que a brincadeira traga algum tipo de prazer e, assim, solucionar um problema.

Nesse aspecto, é possível verificar que as variações de muitas brincadeiras, como proposto no projeto de intervenção, ocorrem com a intenção de adaptar a atividade ao que a criança deseja, para que ela possa se sentir envolvida e ter prazer no brincar: Quando uma criança está envolvida em suas brincadeiras, é possível perceber que o prazer e a motivação da ação a leva a explorar mais a liberdade que o momento proporciona

O brincar na infância ativa vários aspectos de forma positiva, auxilia no desenvolvimento oral, elabora a função imaginária, estimula a criatividade e desenvolve habilidades. Contudo, é importante um aprofundamento na questão do faz de conta para o desenvolvimento da criança e do jogo simbólico (PIAGET, 2002; VYGOTSKY, 1998; BOMTEMPO, 1998; OLIVEIRA e RUBIO, 2013).

Dessa maneira, o jogo funciona como elemento importante na manifestação cultural, refletindo o que cada sociedade lhe atribui e, de acordo com o lugar e época, assume significados diferentes. Entre os autores que discutem a natureza do jogo, é possível identificar a abordagem do aspecto cultural em Edgar Morin (1998), *O Paradigma Perdido: a natureza Humana*, e em Huizinga (2014), *Homo Ludens*.

Apesar de existirem várias significações do termo *jogo*, segundo Kishimoto (2014,p.18), é imprescindível que tenha três características, ou seja, que seja visto como “o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro do contexto social, como um sistema de regras e com um objetivo”

#### **4.A CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES**

Na estrutura do plano de curso “**FUN & ENGLISH: Uma Prática Educativa no Ensino do Inglês**”, elaborei oito blocos de aulas com diferentes temas baseados em vocabulários, oralidade e escrita, totalizando novecentos e quarenta minutos, divididos em 23 aulas, o que corresponde a pouco mais de um trimestre.

A minha principal ação como professora consiste em:

1. acompanhar a evolução do processo de aprendizagem;
2. observar as dificuldades possíveis durante o processo de ensino;
3. proporcionar a integração professor e aluno como um ato de amor, ou seja, dar condições, ao direcionar o educando, auxiliando-o no que esteja especificamente precisando;
4. manter uma ação acolhedora, integrativa e inclusiva, ou seja, aconselhar, coordenar, dirigir, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno, assim como propiciar a autocompreensão, motivar o crescimento, aprofundando e auxiliando a aprendizagem.

##### **4.1 Abordagem de ensino**

1. Abordagem comunicativa: o processo de ensino e aprendizagem está focado na forma como o aluno aprende e não somente como o professor ensina, ou seja, a escolha do expoente linguístico (temas) ficará a cargo do falante, pois o contexto deve estar relacionado às características intelectuais, afetivas e à linguagem adequada aos participantes. Observa-se que a abordagem comunicativa defende a aprendizagem centralizada no aluno, não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula.

2. Coparticipação social: o ensino da LE é mediado pela interação, meios simbólicos como jogos e brincadeiras. A mediação neste caso denomina-se Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), espaço caracterizado pelas interações entre aprendizes e parceiros mais competentes, explorando o nível real em que o aluno está e o seu nível em potencial para aprender sob orientação.

#### **4.2 Técnicas para o uso em sala de aula**

*Feedback:* é o momento em que o aluno recebe uma resposta ou reação àquilo que desenvolveu durante a participação das aulas; assim como o professor na retomada de atividades trabalhadas com os alunos. O feedback é válido nas ações comunicativas durante a aula.

*Activity paper:* material preparado por mim, independente do material didático, com atividades específicas para serem realizadas em sala de aula, referentes ao conteúdo, como palavras cruzadas, caça palavras, entre outros.

*Brainstorm:* conhecida como tempestade de ideias, essa técnica pode auxiliar de forma objetiva a conduzir e a buscar a participação do aluno durante a construção do conhecimento sobre o conteúdo proposto.

*Listening*: estratégia usada para desenvolver habilidade de identificar palavras do tópico principal do conteúdo trabalhado em sala de aula. Com essa técnica, os alunos podem se concentrar em informações específicas.

*Speaking*: o aluno deve adquirir confiança na repetição das palavras que aprender. Esta técnica é incentivada por meio das atividades propostas no plano de curso.

*Reading*: Consiste na identificação das palavras escritas, usadas em sala de aula. Esta técnica é trabalhada por meio do uso dos flashcards e leitura do registro de vocabulário utilizado no plano de curso. Este material, se usado com frequência, favorece o exercício de repetição, leitura e construção da linguagem escrita.

*Writing*: Registro e estruturação do vocabulário utilizado em sala, enfatizado nas atividades de activity paper.

*Backyard*: Espaços escolares disponíveis para o desenvolvimento das brincadeiras e jogos propostos no plano de curso. Consiste no conjunto de espaços abertos e fechados como quadra, pátio, sala de informática, biblioteca.

*Brincadeiras*: Consistem em atividades que envolvem brincadeiras especificamente adaptadas para dinamizar as aulas e atender ao nível de idade e aprendizado dos alunos, assim como consolidar o conteúdo trabalhado, envolvendo também o *listening* e o *speaking*.

<b>HOT POTATO</b>	As crianças são posicionadas em círculo e o professor deve explicar aos alunos as regras do jogo. Esta atividade é utilizada como forma de interação do aluno com o professor e como uma preparação para as próximas brincadeiras. Habilidades contempladas: lateralidade, (listening) ouvir, reconhecer e repetir as palavras corretamente.
<b>INTRODUCE YOURSELF</b>	Os alunos são colocados em círculo, sendo que um deles fica no centro. O professor faz a pergunta: <i>What is your name?</i> O aluno deve se apresentar, dizendo o seu nome e, em seguida, jogar uma bola (como se fosse uma

	batata quente) para um colega, que fará a mesma dinâmica. Habilidades desenvolvidas: (speaking) pronúncia correta das palavras, relação interpessoal, movimento corporal.
<b>COLORS</b>	A atividade é desenvolvida com o uso de folhas coloridas de E.V.A distribuídas em um espaço aberto, onde as crianças possam caminhar livremente para que não haja o perigo de encontrarem obstáculos. Sob orientação do professor, as crianças devem ser distribuídas sobre as peças coloridas e espaços livres. O professor deve citar o nome de uma das cores, por exemplo: <i>red</i> , e todas as crianças devem correr para a peça da cor vermelho. As crianças devem se agrupar sobre a peça indicada. É importante que ninguém fique de fora. Na continuidade do jogo, a cor citada será retirada para a próxima rodada. Habilidades contempladas: relação interpessoal, listening.
<b>PLAY RING-AROUND-THE-NUMBER:</b> (dança circular)	A atividade é desenvolvida com a formação de dois círculos: menores e maiores. O grupo menor forma o círculo de dentro e o maior, o de fora. As crianças giram contando ( <i>one, two</i> ) para a direita ( <i>right</i> ), ( <i>three, four</i> ) para a esquerda ( <i>left</i> ). Habilidades contempladas: lógico-matemática, relação interpessoal, listening and speaking.
<b>CATCH ONE, CATCH ALL (FRUITS):</b>	Os alunos devem ser posicionados em círculo. Um aluno deve ser escolhido como o pegador, sendo incumbido de pegar o aluno que não se abaixar ao citar o nome de uma fruta em inglês. Habilidades contempladas: pronúncia correta das palavras, relação interpessoal, movimento corporal.
<b>TOUCH YOUR BODY</b>	A atividade é desenvolvida a partir do vocabulário previamente trabalhado com os alunos em sala de aula. Na brincadeira, os alunos são colocados em duplas, um de frente para o outro. Como item de disputa entre ambos, é colocado o estojo de material de um dos pares. O professor indica o início do jogo contando até três em Inglês. Citando as partes do corpo em Inglês, o aluno deve se tocar, indicando as partes mencionadas, por exemplo: <i>mouth, eyes, ear, hand, arms etc.</i> Para concluir a jogada, o professor deve falar o nome do objeto estojo: <i>ball ( ou pencilcase)</i> . O primeiro a pegar o objeto de disputa vence a rodada. Habilidades contempladas: ouvir, atenção, relação interpessoal, movimento corporal.

*Playkids Box*: Consiste em uma caixa de jogos elaborada especificamente para atender aos alunos envolvidos no plano **FUN & ENGLISH: Uma Prática Educativa no Ensino do Inglês**. A caixa contém nove jogos de Língua Inglesa que atendem aos requisitos referentes à idade, ao material adequado para manuseio e ao nível de aprendizado. DOMINÓ: as crianças, durante o processo do aprendizado da Língua Inglesa, percebem as letras iniciais dos nomes de objetos conhecidos e, assim, podem aprender com este jogo testando suas hipóteses. PUZZLE (Quebra Cabeça): favorece o aprendizado de grupos de palavras e/ou palavras simples com tradução para o português. MEMORY GAME (Jogo de Memória): o jogo favorece o reconhecimento e a memorização das palavras.

## 5. AVALIAÇÃO

A avaliação por rubrica deverá ser realizada ao final de duas aulas, propostas nos blocos de aula, por meio de observação no quadro organizado de acordo com as seguintes categorias: Escrita, Oralidade e Lúdico. Notas distribuídas na escala de quatro a dez.

De modo geral, o quadro de avaliação por rubrica irá auxiliar no desenvolvimento de parâmetros para os alunos, observando os seguintes aspectos:

1. nível de participação na aula;
2. participação nas atividades propostas com base no material didático;
3. desenvolvimento nas atividades dinâmicas orais;
4. desenvolvimento das atividades que envolvem a ação de ouvir o vocabulário indicado pelo professor;
5. pronúncia das palavras ocorreu de forma correta e com a entonação necessária para a comunicação.
6. desenvolvimento das atividades lúdicas.

## BLOCO A

### GREETINGS

Duração da Aula

2 aulas (90min)

Objetivo	Recursos	Aspectos Lúdicos	Avaliação
Desenvolver a oralidade.  Reconhecer letras e palavras.  Usar expressões para cumprimentar e apresentar-se em Inglês.	Banner Didático  Aparelho de som  Bola	Desenvolver habilidades corporal e interpessoal.  Ter flexibilidade no uso dos objetos.  Socializar positivamente  Realizar as atividades propostas	Aspectos relacionados à oralidade e ao lúdico.

## METODOLOGIA

### 1ª Aula

**Espaço sala de aula:** Organizar a sala de forma que os alunos sempre possam estar sentados mais próximos. Por exemplo: colocar as cadeiras e carteiras em formato de L. O aluno da frente sempre deve posicionar sua mesa para o lado esquerdo ou direito, possibilitando que todos trabalhem em dupla.

A) A primeira ação do professor deve ser cumprimentar a turma de alunos, em Inglês, dizendo o seu nome e a sua função. Segue modelo:

Hello, <b>guys!</b> (boys and girls!)
My name is.....
I'm your English teacher.

B) Afixar na lousa um banner, com o objetivo de proporcionar a visualização da dinâmica da fala do professor.

C) Proporcionar aos alunos a mesma dinâmica para estimular a repetição do cumprimento e da apresentação, usando a seguinte frase: Hello! What is your name?



Fonte: <http://www.thefrontpageonline.com>

D) Formar um círculo com os alunos (backyard). Utilizar o equipamento de som. Cantar uma música com referência ao conteúdo a ser estudado. Estimular o aluno a perguntar e responder.

Colocar em áudio uma canção.

### Sugestões:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=saDkICxEdgY>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=zMdq9jSaNLg>



**Dinâmica:**

Realizar com os alunos a atividade *O meu nome é um monstro!*

1. Cada aluno deverá receber uma folha A4, que deve ser dobrada ao meio (paisagem).
2. O aluno deverá escrever o seu nome em letra cursiva na parte inferior da folha, próximo à parte dobrada, já a parte aberta deverá ficar virada para cima.
3. Em seguida, o aluno deve recortar o contorno do seu nome.
4. O aluno, ao abrir a folha, irá encontrar uma forma que deverá completar a fim de torná-la um personagem;
5. O aluno poderá dar-lhe um nome e apresentar para os colegas o seu “monstro do nome”.
6. Elaborar um mural com os desenhos dos alunos.



fonte: [adrianemaseiropedagogia.fles.wordpress.com](http://adrianemaseiropedagogia.fles.wordpress.com)

**2ª Aula**

A) Feedback: Retomar alguns aspectos da aula anterior com os alunos para reforçar a base do estímulo da oralidade como cantar uma canção da aula anterior. Estimular os alunos a cantar junto em inglês.

B) Fazer referência ao mural com os nomes do aluno, usando a pergunta: What's your name?

Backyard: Propor aos alunos duas atividades que envolvam a participação de todos os alunos. A atividade deverá ser realizada preferencialmente no espaço aberto da escola, quadra e/ou pátio.

### **HOT-POTATOES:**

I. Organizar o grupo da classe em círculo e sentados.

II. Utilizar uma bola tipo dente de leite.

III. Cantar Hot-Potatoes.

### **INTRODUCE YOURSELF:**

I. Os alunos devem ser posicionados em círculo. Um aluno deverá ficar no centro do círculo. A ação do professor deverá ser perguntar: What is your name?

II. O aluno deve responder dizendo: My name is ..., e depois deverá escolher um amigo para quem jogará a bola, fazendo a mesma pergunta para obter a resposta.

**Observação:** A atividade deverá ser realizada em sala de aula caso não seja possível um local aberto. Os alunos devem ser colocados sentados e passando uma bola entre eles para fazer a pergunta.

Avaliação	4	5	6-7	/8	10
<b>ORALIDADE</b>	<p>Não desenvolve as atividades dinâmicas orais. Não pronuncia as palavras de forma adequada, sem entonação necessária para a comunicação mesmo com a mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais, mas pronuncia as palavras sem a entonação necessária para a comunicação mesmo com a mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais e pronuncia as palavras com a mediação do professor para entonação necessária para a comunicação</p>	<p>Desenvolve satisfatoriamente as atividades dinâmicas orais. Pronuncia as palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação com mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve de forma plenamente satisfatória as atividades dinâmicas orais. Pronuncia as palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação com autonomia.</p>
Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>LÚDICO</b>	<p>Não participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Não usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não explora materiais como jogos, brinquedos. Não tem flexibilidade no uso dos objetos. Não interage com a brincadeira ou colegas.</p>	<p>Participa parcialmente das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não tem flexibilidade no uso dos objetos. Interage parcialmente com a brincadeira ou colegas.</p>	<p>Participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Faz uso do material (cola, tesoura, lápis de cor) Apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage nas brincadeiras e colegas</p>	<p>Participa de forma satisfatória das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Tem flexibilidade no uso dos objetos. Interage satisfatoriamente com as brincadeiras ou colegas.</p>	<p>Participa de forma plenamente satisfatória de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Apresenta flexibilidade no uso dos objetos com autonomia. Interage de forma plenamente satisfatória com as brincadeiras e colegas.</p>

## BLOCO B

### ALPHABET

Duração da aula  
2 aulas (90min)

Objetivo	Recursos	Aspecto Lúdico	Avaliação
Compreender as sequências alfabéticas	Áudiovisual Banner didático	Desenvolver habilidades corporal, interpessoal.	Verificar no quadro de avaliação os aspectos relacionados ao lúdico, oralidade.
Reconhecer letras e palavras associadas ao conteúdo.	Flashcards EVA	Ter flexibilidade no uso dos objetos.	
Desenvolver a oralidade e escrita.		Socializar	
Reconhecer letras e palavras.		Realizar as atividades propostas Interação com o espaço.	

### METODOLOGIA

#### 1ª aula:

- A) Trabalhar com audiovisual (vídeo).
- B) Estimular a pronúncia das letras do alfabeto com pausas do vídeo e repetição das palavras.
- C) Apresentar o vídeo *Bob, o trem de aventura do alfabeto*.  
([https://www.youtube.com/watch?v=gj4Dk89\\_Zlw&t=1572s](https://www.youtube.com/watch?v=gj4Dk89_Zlw&t=1572s))



D) Estimular a identificação das letras do alfabeto com o som linguístico em inglês.



brinksul.com.br

**Backyard:** Propor aos alunos duas atividades que envolvam a participação de todos . A atividade deve ser realizada preferencialmente no espaço aberto da escola, quadra e/ou pátio. Os alunos devem ser colocados sentados em círculo.

**Gift Box:** O aluno deverá ser estimulado a participar da atividade, interagir com os colegas, além de identificar os objetos e desenvolver a pronúncia.



Fonte: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images>

- I. Confeccionar uma caixa de presente, de tamanho médio, com abertura na parte superior.
- II. Colocar no fundo da caixa algo que provoque uma sensação como, por exemplo, areia.
- III. A criança deve retirar um único objeto da caixa.
- IV. A ação do professor consiste em utilizar a abordagem comunicativa com a questão: *What is the letter?*
- V. O aluno deverá identificar a letra, dando uma resposta em inglês.

## **2ª aula**

- A) Feedback: Retomar um dos recursos da aula anterior que tenha agradado mais aos alunos.. Por exemplo: *The Gift Box*.
- B) Brincadeira: *Pulando as Letras*.
  - I. Levar os alunos a um espaço aberto.
  - II. Formar grupos de 4 alunos.
  - III. Desenhar/distribuir no chão 4 jogos completos do alfabeto. Reproduzir a canção *A, B, C - The Alphabet*.

A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	K	L
M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X
Y	Z				

IV. Solicitar que as crianças pulem sobre as letras de acordo com a música.

Usar a canção: <https://www.youtube.com/watch?v=sJ-AaxC7Wg4>



fonte: [youtube.com/watch](https://www.youtube.com/watch)

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>ORALIDADE</b>	Não desenvolve as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras de forma inadequada, sem a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.	Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras sem a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.	Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras somente com a mediação do professor para entonação necessária para a comunicação	Desenvolve satisfatoriamente e as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação com mediação do professor.	Desenvolve de forma plenamente satisfatória as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação com autonomia.

Avaliação	4	5	6-/	8-9	10
<b>LÚDICO</b>	Não participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Não usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não explora materiais como jogos, brinquedos. Não tem flexibilidade no uso dos objetos. Não interage com a brincadeira ou colegas.	Participa parcialmente das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não tem flexibilidade no uso dos objetos. Interage parcialmente com a brincadeira ou colegas.	Participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Faz uso do material (cola, tesoura, lápis de cor) Apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage nas brincadeiras e colegas	Participa de forma satisfatória das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Tem flexibilidade no uso dos objetos. Interage satisfatoriamente com as brincadeiras ou colegas.	Participa de forma plenamente satisfatória de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Apresenta flexibilidade no uso dos objetos com autonomia. Interage de forma plenamente satisfatória com as brincadeiras e colegas.

## BLOCO C

### COLORS

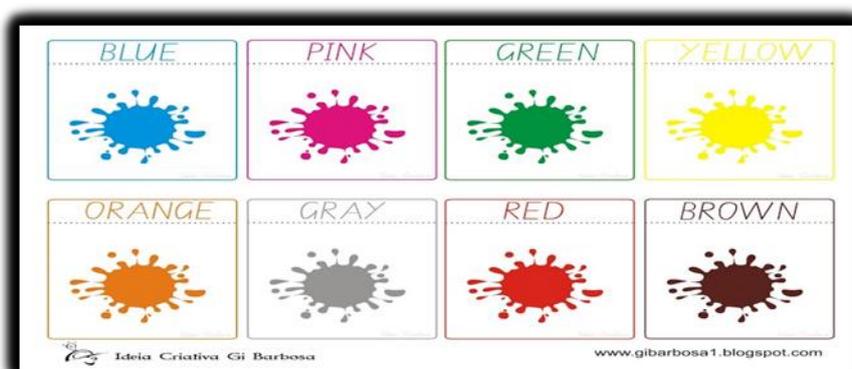
Duração da Aula  
4 aulas (180 min)

Objetivo	Recursos	Aspecto Lúdico	Avaliação
<p>Compreensão das cores.</p> <p>Reconhecer letras e palavras associadas ao conteúdo.</p> <p>Desenvolver a oralidade e a escrita</p> <p>Reconhecer letras e palavras,</p>	<p>Livro didático</p> <p>Audiovisual</p> <p>Banner didático</p> <p>Flashcards</p> <p>EVA</p>	<p>Desenvolver habilidades corporal e interpessoal.</p> <p>Ter flexibilidade no uso dos objetos.</p> <p>Socializar.</p> <p>Realizar as atividades propostas.</p>	<p>Verificar no quadro de avaliação os aspectos relacionados ao lúdico, oralidade.</p>

### METODOLOGIA

#### 1ª Aula

Listar o vocabulário com a identificação das cores em flashcards.

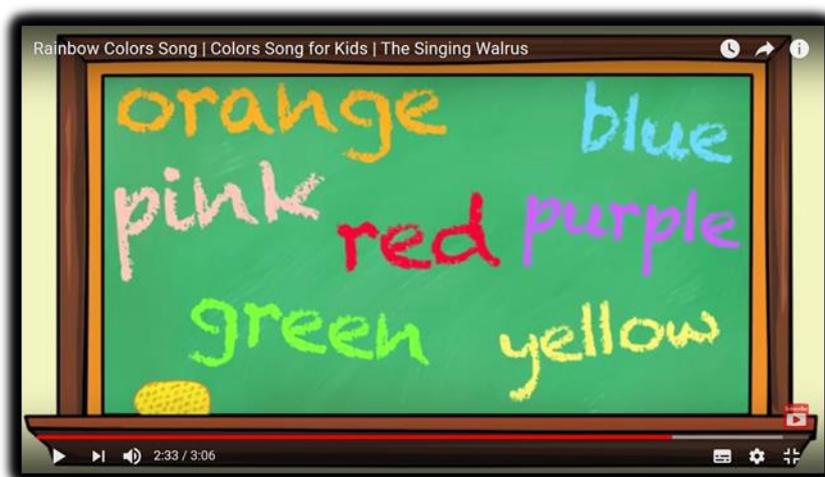


Fonte: [i.piniming.com/original](http://i.piniming.com/original)

A) Brainstorming: elaborar com os alunos um quadro de palavras. Conduzi-los na leitura e escrita, estimulando-os a expandir vocabulário em português e inglês.

B) Televisar um videoclipe com música que aborde o conteúdo.

<https://www.youtube.com/watch?v=SLZcWGQQsmg>



## 2ª aula

A) Feedback: Retomar alguns aspectos da aula anterior como, por exemplo, lembrar aos alunos da canção abordando as cores.

B) Estimular a fala em Inglês, com a abordagem comunicativa por meio da pergunta: What color is it? Utilizar banner didático ou flashcards

C) Brincadeira: Gift Box

I. Condicionar objetos de diferentes formas e cores, como letras do alfabeto, números ou frutas plásticas. Importante observar que o enfoque das atividades são as cores.

II. Na dinâmica, a criança deve retirar um único objeto e ser abordada com a pergunta: What is the color?

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
ORALIDADE	Não desenvolve as atividades e dinâmicas orais. Não pronuncia as palavras de forma adequada, sem a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.	Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais, mas não pronuncia as palavras com a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.	Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais e pronuncia as palavras com a mediação do professor para chegar à entonação necessária para a comunicação	Desenvolver satisfatoriamente as atividades dinâmicas orais. Apresenta a pronúncia das palavras de forma adequada, correta e com a entonação necessária para a comunicação, com mediação do professor.	Desenvolve de forma plenamente satisfatória as atividades dinâmicas orais. Apresenta a pronúncia das palavras de forma adequada, correta e com a entonação necessária para a comunicação com autonomia.

### 3ª aula

A) Televisonar *Learn Colors - Color for Kids* - Aprender cores – Moana Disney. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h3Sqr-4puH0&list=PLgXLndGuhDs0-dyvc9VsBXtRgd0B3ga-d&index=4>.



B) Por meio da ação de desenvolver as habilidades de comunicação, o professor possibilitará a participação dos alunos nos momentos de interação com o episódio, fazendo pausas para identificação das informações fornecidas

no audiovisual e pronúncia das palavras, respondendo à questão: What color is it?

C) Desenvolver listening e speaking, trabalhando partes do episódio.

D) Desenvolver a atividade *Activity Paper*: pintar, recortar e colar.

#### **4ª aula**

A) Retomar alguns aspectos das aulas anteriores para que os alunos possam fixar o conteúdo abordado. Por Exemplo: Assistir ao vídeo da aula anterior: Moana, da Disney.

B) Estimular os alunos a falarem em Inglês, por meio da abordagem comunicativa utilizando a frase: What is the color? (Utilizar banner didático ou flashcards)

C) Brainstorming do vocabulário.

#### **Brincadeira: COLORS**

I. A atividade deverá ser desenvolvida com o uso de folhas de E.V.A coloridas, distribuídas em um espaço aberto, onde as crianças possam caminhar livremente para que não haja perigo de encontrarem obstáculos.

II. Sob orientação, as crianças devem ser distribuídas sobre as peças e espaços livres. Para iniciar a brincadeira, o professor deve citar o nome de uma das cores, por exemplo - red, e as crianças devem correr para a peça da cor indicada.

As crianças devem se agrupar sobre a peça indicada. É importante que ninguém fique fora. Na continuidade do jogo, a cor citada será retirada para a realização da próxima rodada.

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>LÚDICO</b>	<p>Não participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Não usa o material (cola, tesoura, lápis de cor) ao alcance da mão. Não explora materiais como jogos, brinquedos.</p> <p>Não tem flexibilidade no uso dos objetos</p> <p>Não interage com a brincadeira ou colegas.</p>	<p>Participa parcialmente das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Usa o material (cola, tesoura, lápis de cor) que esteja ao alcance da mão.</p> <p>Não tem flexibilidade no uso dos objetos.</p> <p>Interage parcialmente com a brincadeira ou colegas.</p>	<p>Participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Usa o material que esteja ao alcance das mãos.</p> <p>Apresenta flexibilidade no uso dos objetos.</p> <p>Interage com as brincadeiras e colegas.</p>	<p>Participa de forma satisfatória das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Usa o material que esteja ao alcance da mão, explora os restantes e tem flexibilidade no uso dos objetos.</p> <p>Interage satisfatoriamente com as brincadeiras ou colegas.</p>	<p>Participa de forma plenamente satisfatória de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes, apresenta flexibilidade no uso dos objetos com autonomia.</p> <p>Interage plenamente satisfatório com as brincadeiras e colegas.</p>

## BLOCO D

### NUMBERS

Duração da Aula  
4 aulas (180 min)

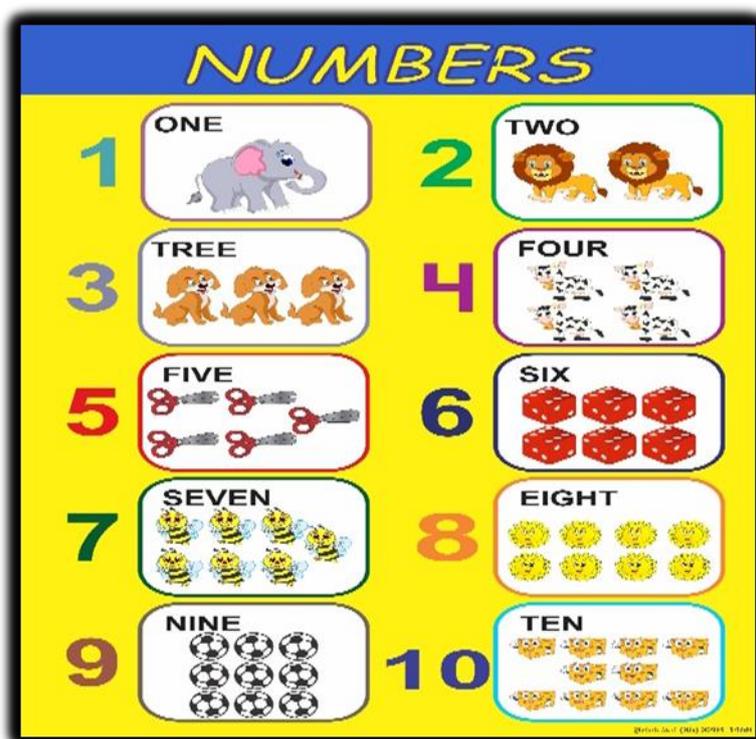
Objetivo	Recursos	Aspecto Lúdico	Avaliação
<p>Explorar outro ambiente escolar, sala de informática.</p> <p>Compreender os números cardinais.</p> <p>Reconhecer letras e palavras do conteúdo, associando-as às atividades lúdicas desenvolvidas.</p> <p>Desenvolver a oralidade e escrita.</p> <p>Reconhecer letras e palavras.</p>	<p>Banner didático.</p> <p>Flashcards.</p> <p>Espaço externo da sala de aula.</p> <p>Site educativo de língua inglesa.</p> <p>Cartela numérica para jogo de bingo.</p>	<p>Desenvolver habilidades espacial, e interpessoal.</p> <p>Ter flexibilidade no uso dos objetos.</p> <p>Socializar.</p> <p>Realizar as atividades propostas</p>	<p>Observar os aspectos relacionados ao lúdico, oralidade e escrita.</p>

### METODOLOGIA

#### 1ª aula

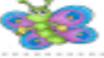
A) Brainstorming: elaborar com os alunos um quadro de palavras. Conduzir os alunos a revisar e expandir o vocabulário em português e inglês por meio de leitura (oralidade) e escrita das palavras referentes ao vocabulário.

B) Listar o vocabulário com a identificação dos números com flashcards/banner didático. Os alunos devem fazer o registro no caderno.



Fonte: <http://sig.inovacaoescolar.com.br/produtos>

Brincadeira: Bingo

1	14		9
17		3	11
2	15		4
	3	12	18
8		18	6
16	20		12
7		13	
19	10	5	15

Fonte: <https://i.pinimg.com/originals>

- I. Desenvolver a atividade de Bingo, utilizar cartão numérico ou folha de sulfite A4, dobrada em quatro partes iguais.
- II. Solicitar aos alunos números que completem os quadrados, escolhendo sem sequência numérica os algarismos (0-20), vistos na aula.
- III. Utilizar a abordagem comunicativa (The numer is ...) durante o sorteio dos números em inglês.
- IV. Expor o banner didático para os alunos consultarem, caso seja necessário.

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>ORALIDADE</b>	<p>Não desenvolve as atividades dinâmicas orais.</p> <p>Não pronuncia as palavras de forma adequada, nem com a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais. Mas pronuncia as palavras sem a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais e a pronúncia das palavras com a mediação do professor para entonação necessária para a comunicação.</p>	<p>Desenvolve satisfatoriamente as atividades dinâmicas orais.</p> <p>Apresenta a pronúncia das palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação, com mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve plenamente e de forma satisfatória as atividades dinâmicas orais.</p> <p>Apresenta a pronúncia das palavras de forma adequada, correta e com a entonação necessária para a comunicação com autonomia.</p>

### 3ª aula

A) Utilizar o laboratório de informática. Desenvolver atividades (tarefas) em sites que abordem o conteúdo, a fim de empregar o vocabulário trabalhado.

Sugestão:

<http://www.escolagames.com.br/jogos/aprendaContar/?deviceType=computer:>



#### 4ª aula

**Backyard Playground: PLAY RING-AROUND-THE-NUMBER:** (dança circular)

- I. A atividade é desenvolvida com a formação de dois círculos: meninos e meninas.
- II. O grupo menor forma o círculo de dentro e o maior, o de fora. As crianças giram contando simultaneamente para lados opostos, porém uma das turmas se movimenta para a direita, a outra para a esquerda.



Fonte:imagem/jpeg; base64

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>LÚDICO</b>	Não participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Não usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não explora materiais como jogos, brinquedos. Não tem flexibilidade no uso dos objetos. Não interage com as brincadeiras ou colegas.	Participa parcialmente das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage parcialmente com as brincadeiras ou colegas.	Participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Faz uso do material (cola, tesoura, lápis de cor). Apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage com as brincadeiras e colegas.	Participa de forma satisfatória das atividades lúdicas para o desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Utiliza o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage satisfatoriamente com as brincadeiras ou colegas.	Participa de forma plenamente satisfatória de atividades lúdicas para o desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Apresenta flexibilidade no uso dos objetos com autonomia. Interage de forma plenamente satisfatória com as brincadeiras e colegas.

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>ESCRITA</b>	Não escreve letras e palavras em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras, mas não as palavras em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras e palavras parcialmente em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras e palavras de forma satisfatória em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras e palavras de forma plenamente satisfatória em atividades referentes a cada conteúdo.

## BLOCO E

### HEALTH FOOD

Duração da aula  
4 aulas (180min)

Objetivo	Recursos	Aspecto Lúdico	Avaliação
<p>Compreender o vocabulário sobre o alimento: frutas.</p> <p>Reconhecer letras e palavras do conteúdo, associando-as às dinâmicas e atividades lúdicas desenvolvidas.</p> <p>Desenvolver a oralidade com a pronúncia correta das palavras.</p> <p>Reconhecer letras e palavras.</p> <p>Desenvolver habilidades como relação interpessoal, movimento corporal.</p>	<p>Audiovisual.</p> <p>Banner didático.</p> <p>Flashcards.</p> <p>Jogo de memória.</p>	<p>Jogo de memória.</p> <p><b>Brincadeira</b></p> <p>CATCH ONE, CATCH ALL (FRUITS)</p>	<p>Verificar no quadro de avaliação os aspectos relacionados à oralidade, escrita e lúdico.</p>

## METODOLOGIA

### 1ª aula

A) Brainstorming: elaborar com os alunos um quadro de palavras.



Fonte: (<http://www.eingles.com.br/curso/frutas-ingles.html>)

- B) Orientar os alunos a revisar e expandir o vocabulário em português e inglês. Os alunos devem fazer o registro das palavras no caderno.
- C) Listar o vocabulário com a identificação das frutas, utilizando flashcards e/ou banner didático.

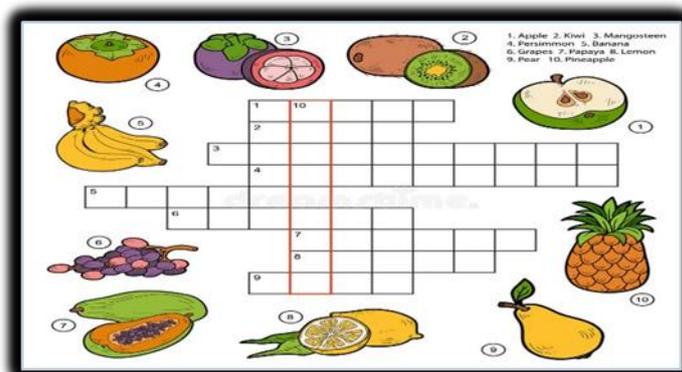


- D) Utilizar recurso audiovisual com o tema proposto, vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5tB9ZZBUcv4> .



## 2ª aula

- A) Utilizar banner didático para os alunos consultarem.
- B) *Activity paper*: Usar folha de atividades orientadas (tarefas) para que os alunos façam uso do vocabulário. Exemplo: *Crossword*, *Search Word* de nível fácil



Fonte: data:image/jpeg; base64

Avaliação	4	6	6-7	8-9	10
ESCRITA	Não escreve letras e palavras em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras, mas não as palavras em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras e palavras parcialmente em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras e palavras de forma satisfatória em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras e palavras de forma plenamente satisfatória em atividades referentes a cada conteúdo.

### 3ª aula

- A) Desenvolver a atividade lúdica com o jogo de memória.
- B) Nesta aula, o professor deve trazer previamente impressas em folha de sulfite as figuras e palavras que farão parte do jogo de memória.
- C) Os alunos deverão fazer a montagem do jogo, pintando, recortando e colando suas peças. Ao concluir a confecção das peças, os alunos poderão brincar com seus colegas.

### 4ª aula

- A) Brincadeira: CATCH ONE, CATCH ALL (FRUITS).
- I. Os alunos devem ser colocados em círculo.

II. Um aluno deve ser escolhido como o pegador. Este fica incumbido de pegar outro colega antes que ele se abaixe. Só estará salvo se citar o nome de uma fruta em Inglês.

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>ORALIDADE</b>	<p>Não desenvolve as atividades dinâmicas orais. Não pronuncia as palavras de forma adequada, nem com a entonação necessária para a comunicação. mesmo com a mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais. Mas pronuncia as palavras sem a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais e a pronúncia das palavras com a mediação do professor para entonação necessária para a comunicação.</p>	<p>Desenvolve satisfatoriamente as atividades dinâmicas orais. Apresenta a pronúncia das palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação, com mediação do professor.</p>	<p>Desenvolve plenamente e de forma satisfatória as atividades dinâmicas orais. Apresenta a pronúncia das palavras de forma adequada, correta e com a entonação necessária para a comunicação com autonomia.</p>

Avaliação:	4	5	6-7	8-9	10
LÚDICO	<p>Não participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Não usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não explora materiais como jogos, brinquedos. Não apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Não interage com a brincadeira ou colegas.</p>	<p>Participa parcialmente das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage parcialmente durante a brincadeira com os colegas.</p>	<p>Participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Faz uso do material (cola, tesoura, lápis de cor). Apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage nas brincadeiras e com os colegas</p>	<p>Participa de forma satisfatória das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage de forma satisfatória com as brincadeiras ou colegas.</p>	<p>Participa de forma plenamente satisfatória de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes. Apresenta flexibilidade no uso dos objetos com autonomia. Interage de maneira plenamente satisfatória com as brincadeiras e colegas.</p>

## BLOCO F

### PLAYKIDS

Duração da aula  
2 aulas (90 min)

Objetivo	Recursos	Lúdico	Avaliação
Explorar outro ambiente escolar como o pátio, por exemplo. Reconhecer letras e palavras. Desenvolver a oralidade e a leitura. Reconhecer letras e palavras.	Banner didático. Flashcards. Espaço externo da sala de aula. Caixa de jogos,	Desenvolver habilidades: espacial e interpessoal.	Verificar no quadro de avaliação os aspectos relacionados ao lúdico e a leitura.

### METODOLOGIA

#### 1ª aula

A) Feedback: Retomar os vocabulários trabalhados no decorrer dos blocos anteriores. Brainstorming, utilizar recursos didáticos como: flashcards, banner didáticos. Conduzir a leitura das palavras por meio do material disponibilizado.

B) Backyard : Organizar um espaço externo quadro, pátio.

Disponibilizar um forro para que os alunos possam se sentar.

C) Playkids Box: Disponibilizar jogos como: jogo de memória, dominó e quebra-cabeça para que os alunos possam estabelecer uma relação com o material.

D) Permitir que os alunos possam manusear os jogos à vontade, a fim de se familiarizarem com eles.



Fonte: arquivo pessoal

## 2ª aula

### Brincadeira: Playkids Box

- I. Backyard : Retomar o espaço anterior.
- II. Organizar de 4 a 5 grupos com diferentes jogos.
- III. Propor um circuito lúdico para a execução do jogo, com intervalo de 3 a 4 minutos para cada rodada.
- IV. Estabelecer um sistema de pontuação para contemplar uma equipe “vencedora”.



Fonte: arquivo pessoal

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>LÚDICO</b>	<p>Não participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Não usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não explora materiais como jogos, brinquedos. Não tem flexibilidade na utilização dos objetos. Não interage na brincadeira com os colegas.</p>	<p>Participa parcialmente das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não apresenta flexibilidade na utilização dos objetos. Interage parcialmente durante a brincadeira com os colegas.</p>	<p>Participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Faz uso do material (cola, tesoura, lápis de cor). Apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage nas brincadeiras com os colegas.</p>	<p>Participa de maneira satisfatória das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes e apresenta flexibilidade no uso dos objetos. Interage de forma satisfatória durante as brincadeiras com os colegas.</p>	<p>Participa de forma plenamente satisfatória de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos. Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes, Apresenta flexibilidade no uso dos objetos com autonomia. Interage de modo plenamente satisfatório nas brincadeiras e com os colegas.</p>

Avaliação	0- 2	3- 4	5- 6	7- 8	9-10
<b>LEITURA</b>	<p>Não reconhece letras e ícones associando-as com as dinâmicas e atividades lúdicas desenvolvidas. Necessita da mediação do professor.</p>	<p>Reconhece parcialmente as letras e ícones, mas não as palavras, associando-as com as dinâmicas e atividades lúdicas desenvolvidas. Necessita da mediação do professor.</p>	<p>Reconhece satisfatoriamente as letras, ícones e palavras, associando-as com as dinâmicas e atividades lúdicas. Desenvolve as atividades com mediação do professor.</p>	<p>Reconhece as letras, ícones e palavras, associando-as com as dinâmicas e atividades lúdicas desenvolvidas. Necessita parcialmente da mediação do professor.</p>	<p>Reconhece plenamente satisfatório as letras, ícones e palavras, associando-as com as dinâmicas e atividades lúdicas desenvolvidas com autonomia.</p>

## Bloco G

### Ugly Duckling

Duração da aula:

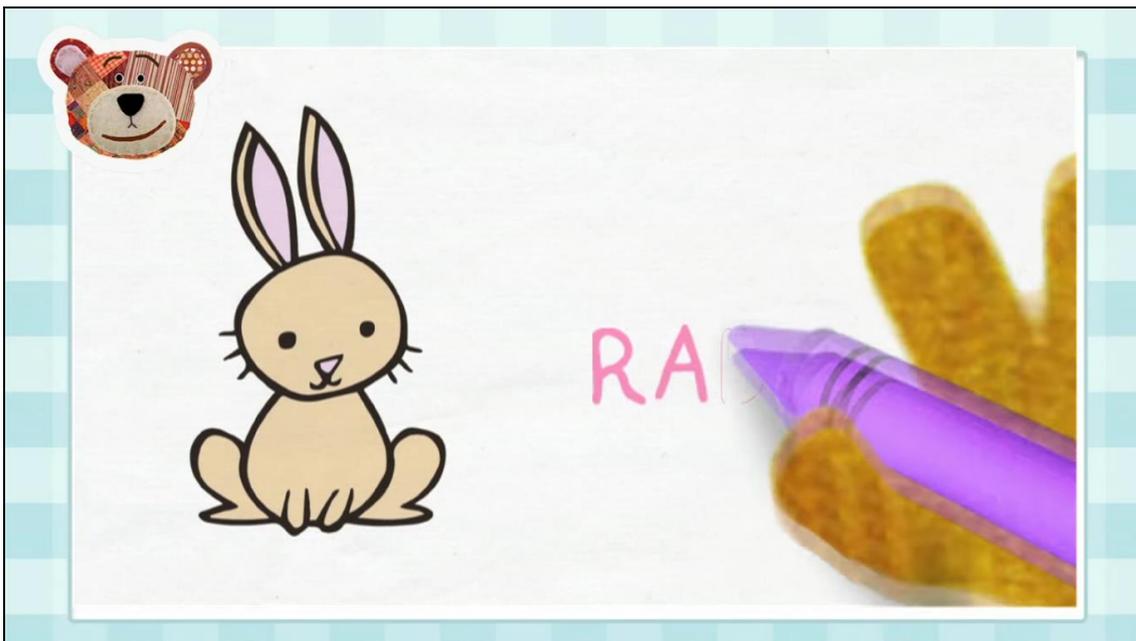
3 aulas (130 min)

Objetivo	Recursos	Aspecto Lúdico	Avaliação
<p>Compreender o vocabulário relativo a animais.</p> <p>Reconhecer letras e palavras do conteúdo.</p> <p>Desenvolver a oralidade com pronúncia correta das palavras.</p> <p>Reconhecer letras e palavras.</p>	<p>Audiovisual.</p> <p>Banner didático.</p> <p>Flashcards.</p> <p>Livro de História.</p> <p>Fantoches.</p>	<p><b>Contação de história.</b></p> <p>Desenvolver habilidades de relação interpessoal.</p> <p>Interagir em outro ambiente escolar: Biblioteca e Laboratório de Informática.</p>	<p>Observar os aspectos de escrita, oralidade.</p>

## METODOLOGIA

### 1ª aula

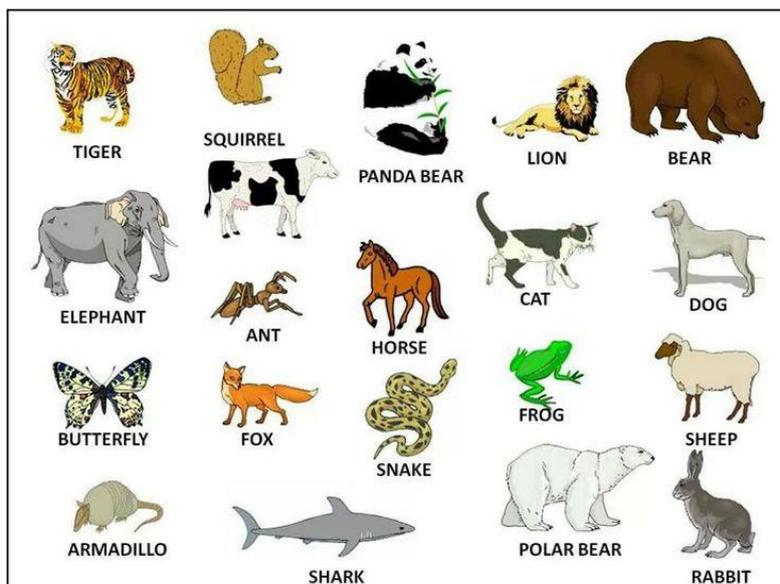
- A. Brainstorming: elaborar com os alunos um quadro de palavras com o nome dos animais. Utilizar flashcards/banner didático.
- B. Conduzir os alunos a revisar e a expandir o vocabulário em português e inglês.
- C. Utilizar audiovisual (vídeo) que aborde o tema proposto.
- D. Utilizar banner didático para os alunos consultarem.
- E. Tash-based learning: usar o livro didático para atividades orientadas (tarefas) para os alunos empregarem o vocabulário.



FONTE: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=RJC2GNOWBIO](https://www.youtube.com/watch?v=RJC2GNOWBIO)



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=zXEq-QO3xTg>



Fonte: <https://www.estudaringlesonline.com.br>

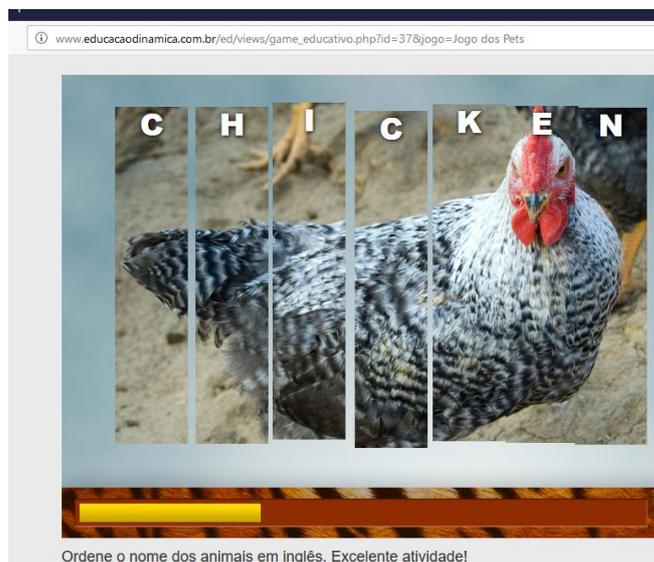
## 2ª aula

- Utilizar o laboratório de informática.
- Desenvolver atividades (tarefas) em sites que abordem o conteúdo para uso do vocabulário.

Sugestões:

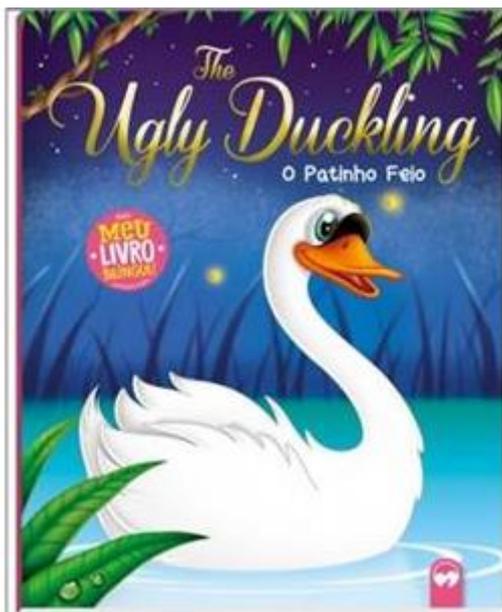
<https://www.bomingles.com.br/jogos/animais>

[http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/game\\_educativo.php](http://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/game_educativo.php)



**3ª aula**

- A. Posicionar os alunos sentados no chão.
- B. Iniciar com a música *Old MacDonald*.
- C. Fazer uma roda de conversa sobre os tipos de animais.
- D. A ação será baseada na leitura do livro *Ugly Duckling* (O Patinho Feio)



Fonte: <https://d3vdsoeghm4gc3.cloudfront.net/Custom/Content/Products/>

Avaliação	2	4	6-7	8-9	10
<b>ESCRITA</b>	Não escreve letras e palavras em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve letras, mas não as palavras em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve as letras e as palavras parcialmente em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve as letras e as palavras de forma satisfatória em atividades referentes a cada conteúdo.	Escreve as letras e as palavras de forma plenamente satisfatória em atividades referentes a cada conteúdo.

Avaliação	2	4	6-7	8-9	10
<b>ORALIDADE</b>	Não desenvolve as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras de forma inadequada, sem a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.	Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras sem a entonação necessária para a comunicação, mesmo com a mediação do professor.	Desenvolve parcialmente as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras somente com a mediação do professor para entonação necessária para a comunicação	Desenvolve satisfatoriamente e as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação com mediação do professor.	Desenvolve de forma plenamente satisfatória as atividades dinâmicas orais. Pronúncia as palavras de forma adequada, correta e com entonação necessária para a comunicação com autonomia.

## BLOCO H

### THE BODY

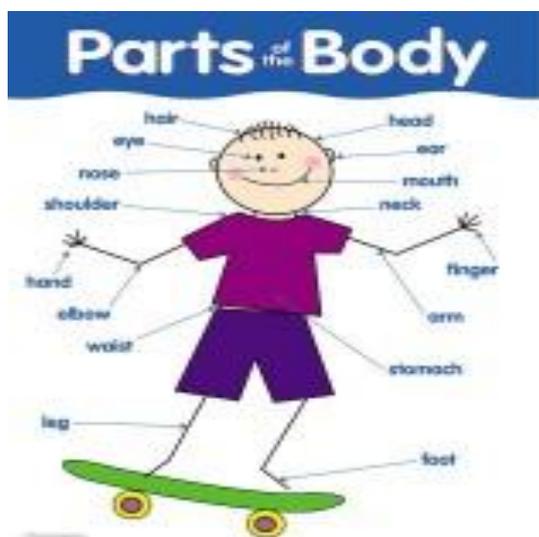
**Duração da aula**  
2 aulas (90min)

Objetivo	Recursos	Aspecto Lúdico	Avaliação
<p>Compreender o vocabulário relativo a partes do corpo.</p> <p>Reconhecer letras e palavras do conteúdo.</p> <p>Desenvolver a oralidade com pronúncia correta das palavras.</p> <p>Reconhecer letras e palavras.</p>	<p>Audiovisual.</p> <p>Banner didático.</p> <p>Flashcards.</p>	<p>Desenvolver habilidades de relação interpessoal.</p> <p>Interagir em outro ambiente escolar: Biblioteca e Laboratório de Informática</p>	<p>Observar os aspectos de lúdico.</p>

### METODOLOGIA

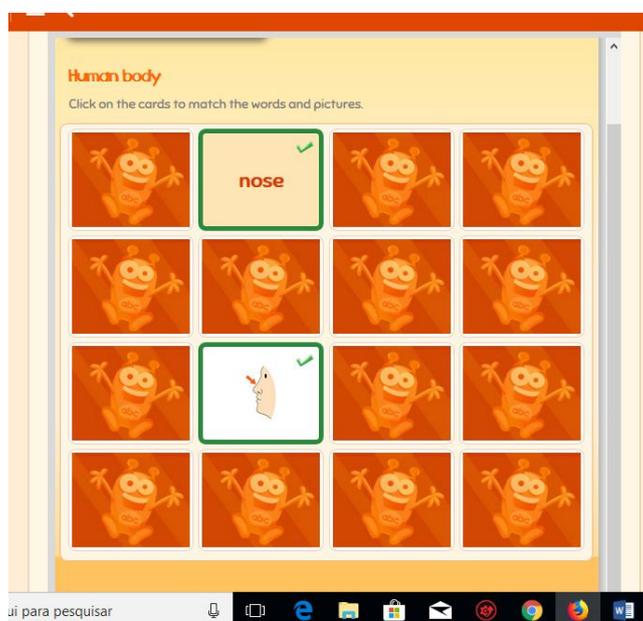
#### 1ª aula

- A. Brainstorming: elaborar com os alunos um quadro de palavras.
- B. Conversar com os alunos sobre a função das partes do corpo, como as mãos, pés, olhos, bocas etc.
- C. Utilizar flashcards/banner didático.

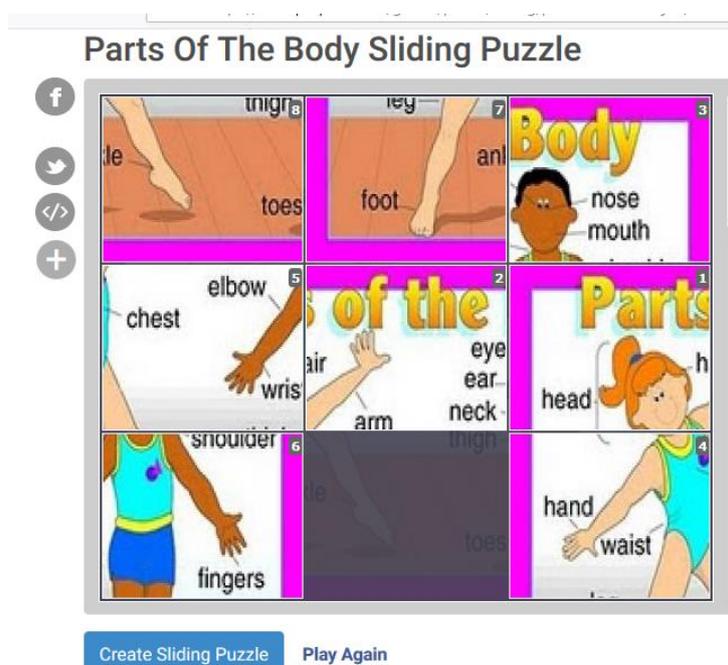


Fonte: [http://www.englishwooks.com/2781-home\\_default/parts-of-the-body-basic-skills-chart.jpg](http://www.englishwooks.com/2781-home_default/parts-of-the-body-basic-skills-chart.jpg)

D. Ampliar vocabulário com jogos on line : memory and puzzle games.



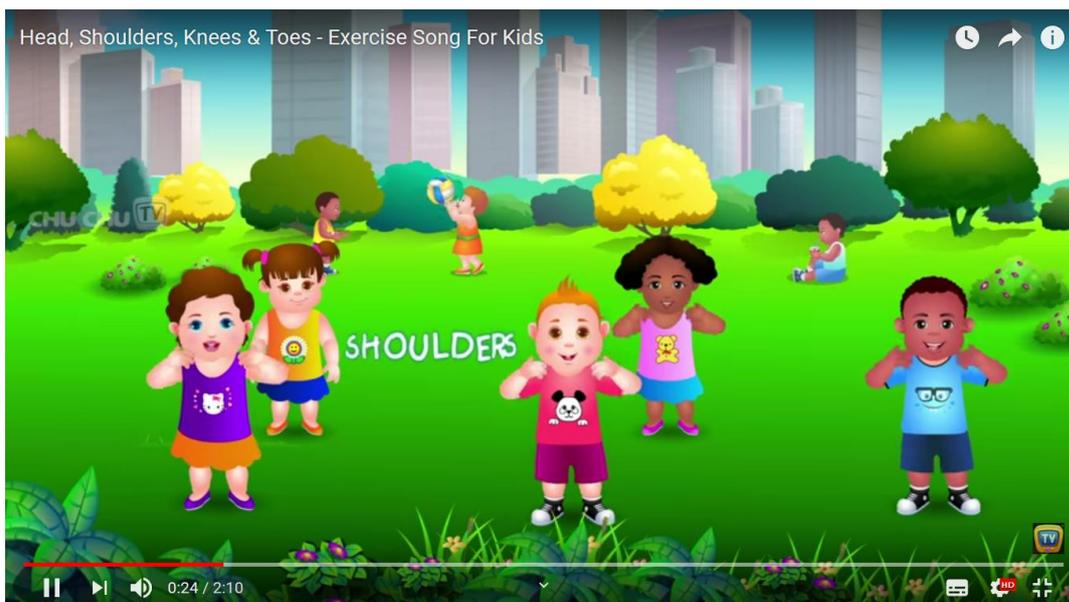
Fonte: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/archived-word-games/find-the-pairs/human-body>



Fonte: <https://www.proprofs.com/games/puzzle/sliding/parts-of-the-body-4/>

## 2ª aula

- A. Feedback: Retomar aspectos da aula anterior como Brainstorm, listando as palavras que os alunos mencionarem.
- B. Backyard: Conduzir os alunos a um espaço aberto. Utilizar o aparelho de som, tocar as canções: Head, Shoulder, Knees & Toes e Move e Freeze. Estimular a dançar (repetir a coreografia das músicas). Repetir as principais palavras referente ao vocabulário.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=h4eueDYPTIq>



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=388Q44ReOWE>

Brincadeira: **TOUCH YOUR BODY**

- I. Organizar os alunos sentados um diferente para outro em fileiras diferentes.
- II. A frente deles posicionar uma bola de tênis ou outro objeto de fácil manuseio, como um item de disputa entre ambos.
- III. A cada movimento de toque solicitado por mim, o aluno deverá com as mãos tocar-se nas partes solicitadas. Por exemplo: Head, Nose, Eyes, Hand, Arms. Finalizar a roda citando o nome do objeto de disputa, ball.

Avaliação	4	5	6-7	8-9	10
<b>LÚDICO</b>	<p>Não participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Não usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não explora materiais como jogos, brinquedos.</p> <p>Não tem flexibilidade na utilização dos objetos</p> <p>Não interage na brincadeira com os colegas.</p>	<p>Participa parcialmente das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Usa o material (cola, tesoura, lápis de cor). Não apresenta flexibilidade na utilização dos objetos.</p> <p>Interage parcialmente durante a brincadeira com os colegas.</p>	<p>Participa de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Faz uso do material (cola, tesoura, lápis de cor). Apresenta flexibilidade no uso dos objetos.</p> <p>Interage nas brincadeiras com os colegas</p>	<p>Participa de maneira satisfatória das atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes e apresenta flexibilidade no uso dos objetos.</p> <p>Interage de forma satisfatória durante as brincadeiras com os colegas.</p>	<p>Participa de forma plenamente satisfatória de atividades lúdicas para desenvolvimento da escrita, como jogos, brincadeiras e desenhos.</p> <p>Usa o material que esteja ao alcance da mão e explora os restantes, Apresenta flexibilidade no uso dos objetos com autonomia.</p> <p>Interage de modo plenamente satisfatório nas brincadeiras e com os colegas.</p>

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394/96,20 de dezembro de 1996. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 03/12/2016.

BRASIL. S. E.B *Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa*: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf).> Acesso em 06/10/2016.

CARVALHO, R M.B. *Georges Snyders*: Em Busca da Alegria na Escola. In: XXI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 1998, Caxambu. Anais do XXI da Reunião Anual da ANPEd,1998.7. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10528/1007>.> Acesso em 11/09/2017.

CHAGURI, J. P. *A Importância do Ensino da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2005, Rolândia, Anais Rolândia: FACCAR, 2005. Disponível em <http://www.faccar.com.br/eventos/enince/2005/index.htm>. Acesso em 12/10/2017.

COSTA, D. M. *Por Que Ensinar Língua Estrangeira Na Escola De 1º Grau*. São Paulo: EPU/EDUC,1987

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIEDMANN, A. *A Arte de Brincar*: Brincadeiras tradicionais e jogos tradicionais. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Universo Simbólico da Criança** - Olhares Sensíveis para Infância - Col. Educação e Infância. São Paulo: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Protagonismo Infantil**. In Protagonismo: A Potência de Ação da Comunidade Escolar. 1ª ed. São Paulo. Ashola/Alana. 2017.

GOMES, T.F. **Aquisição da Segunda Língua na Primeira Infância: A Língua Inglesa na Educação Infantil**. Disponível: em [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2259/1/MD\\_EDUMTE\\_VI\\_2\\_012\\_24.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2259/1/MD_EDUMTE_VI_2_012_24.pdf). Acesso em 12/10/2017.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, T.M. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. Série Idéias n. 7, São Paulo: FDE, 1995. p. 39-45. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf\\_l.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/inf_l.php?t=001). Acesso em 12/10/2017.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis: o jogo, a criança, e a educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MARQUES, ISABEL. **Corpos Lúdicos: Corpos que brincam e jogam**. In. O Lúdico na Prática Pedagógica. Ulbra (s.d)

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes** / Cláudia Hildsdorf Rocha. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

SCHÜTZ, R. **O que é talento para Línguas?** English Made in Brazil. Disponível: <http://www.sk.com.br/sk-talen.html>>. Acesso em 10/05/ 2017.

\_\_\_\_\_. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas**. English Made in Brazil Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Online: 12/06/2014.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**, 2. ed. São Paulo: Paz e Terra S.A.

ULBRA (org.) **O Lúdico na Prática Pedagógica**. [S.L]. Ulbra EAD [s.d].

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

## ANEXO II – QUESTIONÁRIOS E GRÁFICOS

### QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO (RESPONSÁVEIS)

É destinado ao aluno envolvido na presente pesquisa de campo. A fim de traçar seu perfil social e econômico, o questionário deverá ser respondido pelo seu responsável.

#### 1 Identificação

Nome:
Idade:
Grau de parentesco com o aluno: ( ) Pai ( ) Mãe ( ) Avó ( ) Avô ( ) outros. Especifique:
Endereço:
Bairro:
Cidade:

#### 2 Contexto Social

1. Assinale o tipo de moradia em que você mora:

( ) casa

( ) apartamento

2. Onde você mora:

A. A rua tem calçamento (asfalto, pedra etc.)?

( ) sim ( ) não

B. Sua casa tem água encanada?

( ) sim ( ) não

C. Sua casa tem luz elétrica?

( ) sim ( ) não

3. Quais e quantos os cômodos têm sua casa? Exemplo:

(0) sala(s); (1) sala(s); (2) sala(s)

( ) sala (s) ( ) cozinha ( ) quarto(s) ( ) banheiro(s)

4. Quais e quantos os aparelhos eletroeletrônicos há na sua casa?

Exemplo: (0) TV(s) (1) TV(s) 2 TV(s)

( ) TV (s) ( ) geladeira (s) ( ) computador(es) ( ) telefone (s) fixo (s)

( ) celular (es) ( ) máquina (s) de lavar ( ) micro-ondas.

5. Quantas pessoas moram na casa?

A. Moro com mais 1 pessoa. ( )

B. Moro com mais 2 ou 3 pessoas. ( )

C. Moro com mais 4 ou 5 pessoas. ( )

D. Moro com 6 ou mais pessoas ( )

6. Qual o nível de escolaridade dos responsáveis?

( ) Fundamental I ( até o 5ª. ano)

( ) Fundamental II ( até o 9ª. ano)

( ) Médio

( ) Superior (Faculdade)

( ) Nenhum anterior

7. Quantas pessoas trabalham na casa?

(1) ; (2) ; (3) ; (4); (5) ; (6) ou mais

### 3 Quadros de Dados

#### 3.1 Perfil dos Pais

Responsável	Idade	Nível de escolaridade	Moradia
R1. Mãe	Não respondeu	Médio	Casa
R2. Mãe	32	Não respondeu	Casa
R3. Mãe	35	Médio	Apartamento
R4. Mãe	35	Médio	Casa
R5. Mãe	40	Médio	Apartamento
R6. Mãe	29	Médio	Casa

R7. Mãe	39	Médio	Apartamento
R8. Avó	73	4º ano	Casa

Ao identificar o perfil dos responsáveis dos educandos, ressaltou-se a questão que o primeiro espaço social da criança na iniciação do aprendizado ocorre em família, sendo possível observar as questões dos espaços onde ocorre este aprendizado.

Quando falamos em espaço físico de moradia como, por exemplo, apartamento, fica subentendida a falta de espaço para brincar. A criança precisa ter um espaço adequado para estudar assim como para brincar. Já o espaço físico da casa sugere uma ampliação desses espaços.

A segunda parte do roteiro foi aplicada aos alunos com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes em questão: interesse escolar, interesse social e relação com a sala de aula.

No interesse escolar, visamos observar qual a relação da criança com os estudos estruturados no plano de curso assim como com as disciplinas ministradas.

### **3.5 Gráficos**

#### **3.5.1 Perfil dos Responsáveis**

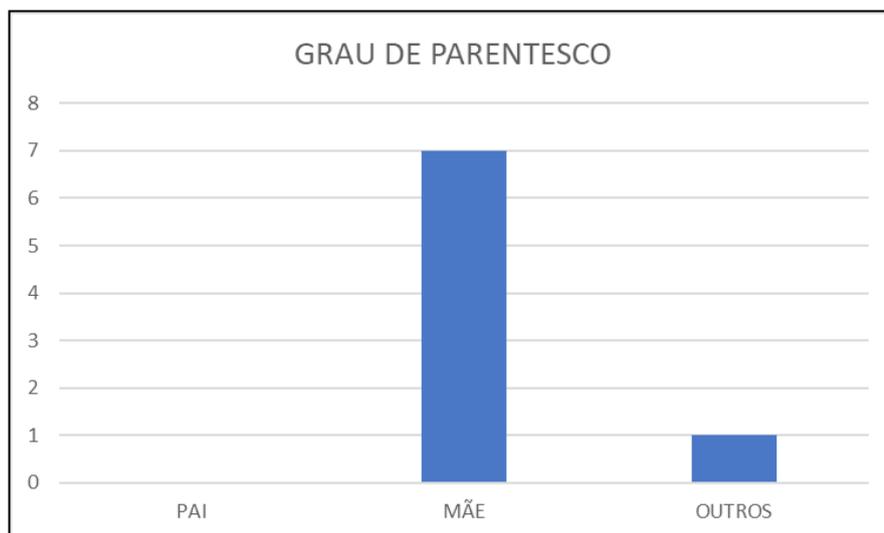
A elaboração do gráfico é resultado de uma leitura quantitativa do questionário socioeconômico respondido pelos responsáveis, com o objetivo de traçar o perfil dele e o ambiente de convívio dos alunos fora da escola.

O gráfico Grau de Parentesco se insere no contexto de identificação do roteiro de entrevista, trata-se de identificar qual o membro da família exerce influência sobre a criança na questão de acompanhamento escolar.

A presença feminina foi de 100%.

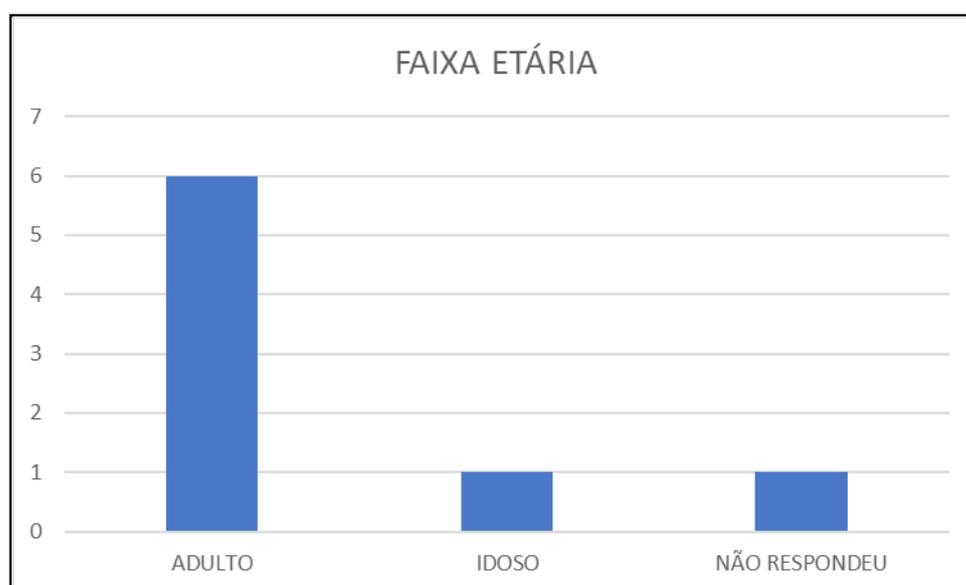
No caso, nenhum pai ou responsável do sexo masculino foi representado. Nesse sentido, percebe-se a importância do acompanhamento de algum membro da família de crianças no ensino fundamental I.

**Gráfico 1 – Grau de Parentesco**



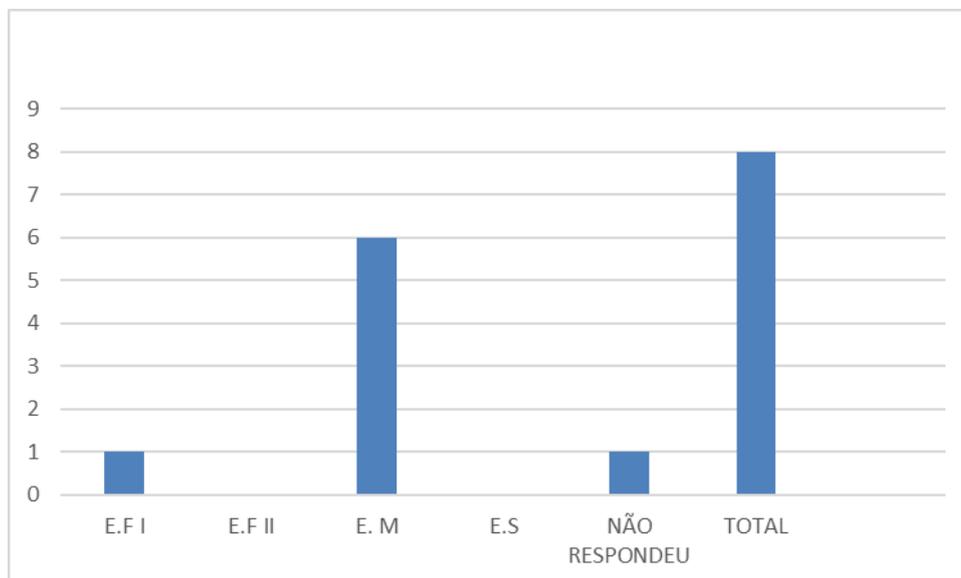
A faixa etária identifica que todas são mulheres adultas, o que aparentemente favorece a questão de disponibilidade de acompanhamento dos filhos na escola.

**Gráfico 2 – Faixa Etária**



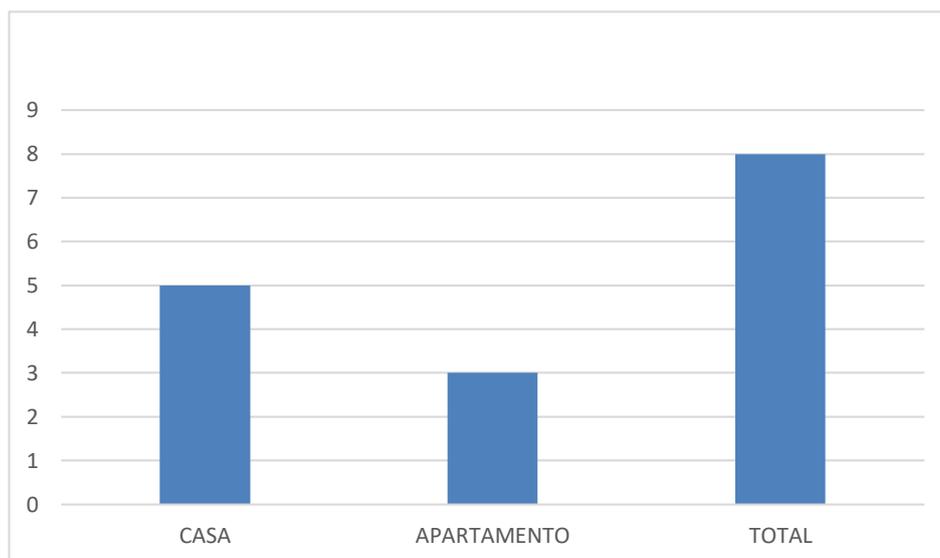
O nível de escolaridade é favorável, pois a maioria concluiu o nível médio, o que favorece no momento de auxiliar os filhos nos estudos com as lições de casa e leitura.

**Gráfico 3 – Nível de Formação**



O perfil das moradias retrata a questão do espaço e ambiente para o brincar. No caso, percebe-se que a maior parte dos alunos reside em casa. Observa-se que o bairro onde se encontra inserido o espaço de moradia divide-se em dois tipos pontuais de espaço construído, pois lá se encontra a construção do conjunto Athie, área construída somente de apartamentos. A favela Pantanal, espaço de moradia de alvenaria, mas em área inadequada. No restante do espaço do bairro, grande parte é constituída de casas de amplo terreno.

Gráfico 4 – Moradia



#### 4.QUESTIONÁRIO ALUNOS

##### 4.1. Identificação

As questões devem ser respondidas pelos alunos autorizados por seus responsáveis a fim de identificar o perfil do aluno, relação com a escola e o processo de ensino e aprendizado.

1º Ano do Ensino Fundamental ( )

2º Ano do Ensino Fundamental ( )

1. Você é?

Menina. ( )

Menino. ( )

2. Qual a sua idade? ( ) 5 anos ( ) 6 anos ( ) 7 anos ( ) 8 ou mais

3. Quem são os responsáveis por você?

A. Pais ( )

B. Só mãe ( )

C. Só pai ( )

D. Irmão(s) ( )

E. Irmã(s) ( )

F. Outros ( ). Especifique \_\_\_\_\_

##### 4.1.2 Interesse Pessoal

1. Você gosta de brincar e qual tipo de brincadeira?

2. Onde e com quem você brinca?
3. Você faz lição e trabalhos escolares em casa?
4. Você gosta de fazer lição de casa? Como?
5. Alguém ajuda você a fazer lição? Quem?
6. De quais disciplinas da escola você mais gosta? Por quê?
7. Você gosta de ler sozinho ou alguém lê para você?
8. Quais os tipos de materiais para leitura você tem na sua casa?
9. Na sua casa ou em outro lugar você aprende inglês? Como e com quem?

#### **4.1.3 Contexto Escolar**

1. O que você acha de vir à escola? Por quê?
2. Você gosta da nossa escola? Por quê?
3. Você acha do tamanho da nossa escola?
4. Quais os espaços que você mais gosta da nossa escola?
5. Você gosta de ir à biblioteca? Por quê?

#### **4 Contexto da Sala de Aula**

1. Você gosta das nossas aulas de inglês?
2. Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?
3. Quais atividades de inglês você gosta mais?
5. Como você aprende mais inglês?
6. O que poderíamos utilizar (tipo de materiais) para aprender melhor o inglês?

## **5.RESULTADOS**

### **5.11 Transcrição**

AL1 (áudio- 151)	7 anos	Menina-Gabriela
------------------	--------	-----------------

P: Tudo bem?

- A entrevistada balança a cabeça de modo afirmativo.

P: Vou te fazer umas perguntinhas, ok? E você precisa responder para mim. Só vou te pedir para falar alto por causa do barulho, está bom?

- A entrevistada balança a cabeça de modo afirmativo.

P: Em que ano você estuda?

R: Em que ano...

P: Primeiro ou segundo?

R: Segundo.

P: Segundo ano? Você se identifica como uma menina ou como um menino?

R: Menina.

P: Qual a sua idade?

R: Sete anos.

P: Quem são seus responsáveis? Quem cuida de você?

R: Pais.

P: Seus pais? Eu gostaria de saber algumas coisas de que você gosta de fazer, está bom?

- A entrevistada balança a cabeça de modo afirmativo.

P: Eu gostaria de saber se você gosta de brincar?

R: Muito.

P: Muito? E que brincadeira você gosta?

R: É quebra-cabeça.

P: Gosta de quebra-cabeça? Além de quebra-cabeça tem alguma outra brincadeira que você goste? Algum tipo de coisa, tipo... geralmente menina gosta de brincar de boneca ou brincar com algum outro tipo de brinquedo?

R: Brincar de Barbie.

P: Brincar de Barbie?

- A entrevistada balança a cabeça de modo afirmativo.

P: Onde e com quem você geralmente brinca?

R: Às vezes em casa com o meu pai e às vezes, quando eu vou para o salão da minha mãe, lá tem uma menina e eu fico brincando com ela.

P: Você sempre tem alguém para brincar?

R: É.

P: Você não brinca sozinha então?

-A entrevistada balança a cabeça de modo negativo.

P: Ok. Você faz lição de casa?

R: Faço.

P: Você faz na escola também?

R: Faço.

P: Trabalhos escolares, em casa?

R: Faço.

P: Você gosta de fazer lição de casa?

R: Muito.

P: E como é que você faz a lição de casa?

R: Então, às vezes a professora passa caça-palavras, aí eu procuro as palavras e vou fazendo círculos.

P: Ok. Alguém ajuda você fazer a lição?

R: Às vezes minha mãe e às vezes o meu pai.

P: Quais as matérias, as disciplinas da escola de que você mais gosta?

R: Matéria disciplina... a matéria é texto.

P: Você gosta de trabalhar com texto?

R: (confirma com a cabeça).

- A professora passa muito texto. Disciplina... porque eu gosto de uma disciplina... do que... na informática a tia sempre diz: não mexa com aquilo que você pode cair. A tia, a professora diz: não corra, porque senão você pode escorregar e bater o queixo, a barriga ou a cabeça.

P: Então nas disciplinas você tem informática, tem educação física, tem artes, tem inglês, essas disciplinas você gosta mais de informática então?

R: É.

P: Ok. Você gosta de ler sozinha?

(A entrevistada sorri e afirma que gosta de ler com a cabeça).

P: Alguém lê para você também?

R: A minha mãe.

P: Você disse que gosta de ler texto, né? Então eu tenho uma pergunta assim: quais os tipos de matérias para leitura você tem em casa? O que você mais lê em casa?

R: Eu não entendi o que é.

P: Que tipos de materiais que você tem em casa e que gosta de ler mais?

R: Um livro do primeiro ano.

P: Um livro do primeiro ano?

R: É. Que eu tenho lá em casa.

P: Um livro de lição da escola?

R: É.

P: Você lê alguma outra coisa? Um livro, um gibi...

R: Livro.

P: Só livro? Que livro você leu nos últimos tempos?

R: O nome do livro? Cachorrinho totó e um que eu esqueci.

P: Ok. Na sua casa ou em outro lugar você aprende inglês?

R: Inglês?

P: É. Em casa, você aprende inglês em casa?

R: Inglês... aprendo com a minha tia, porque ela gosta de inglês.

P: E fora de casa, sem ser com a sua tia, você aprende inglês?

R: É... eu aprendo aqui na escola, com a tia de inglês.

P: E como é que é essa... como é que você faz para aprender? A tua tia te ajuda como?

R: A minha tia ou ela fala a cor em português ou a cor em inglês.

P: Ok. E na escola, como você aprende?

R: A tia de inglês escreve na lousa e a gente tem que procurar e as cores... nos colantes a gente colou uns gizos de colantes, aí lá a gente ia vendo, tipo pink aí ia estar lá escrito pink, azul está escrito blue e amarelo está escrito yellow.

P: Ok. O que você acha de vir para a escola?

R: Às vezes eu estou bem ansiosa para vir para a escola e às vezes não muito.

P: Por quê?

R: Porque às vezes a minha mãe pede para eu não ir quando está chovendo e quando está sol eu gosto de ir, porque às vezes têm dia que tem inglês, arte, educação física e informática.

P: Aí você não quer perder essas matérias?

R: Não, eu gosto muito.

P: Você gosta da nossa escola?

R: Gosto.

P: Por que você gosta da nossa escola?

R: Porque assim, fiz muitas amizades, tenho professores bem legais aqui nessa escola e também as matérias dessa escola... então a tia passa muita lição, então assim para minha mãe a para mim é muita lição e a minha mãe gosta.

P: Ok.

R: E eu também.

P: O que você acha do tamanho da escola? Você acha ela grande, pequena...

R: Acho ela muito grande, porque aqui é uma escola que tem uns quatro andares.... dois andares e aí na escola tem muita criança, muito professor, muitas salas, tem muita coisa de bom para a gente aprender aqui nessa escola.

P: Ok. Desses espaços grandes que você tem na escola, quais espaços você gosta mais?

R: A quadra e o pátio.

P: Por que você gosta da quadra e do pátio?

R: Primeiro porque a quadra é bem grande, dá para a gente correr, pular corda, jogar futebol e no pátio, porque lá tem no chão amarelinha e um negócio redondo de números.

P: Ok. Você gosta de ir na biblioteca?

R: Eu gosto, mas eu nunca fui.

P: Ainda não foi esse ano?

R: Não.

P: Por quê?

R: Porque a professora não quer levar a gente.

P: Ok. Você gosta das nossas aulas de inglês?

R: Amo.

P: Você consegue lembrar de alguma palavra em inglês?

R: Yellow, pink, blue, cat, dog, lilac (?), gread (?), head.

P: Muito bom. Quais as atividades de inglês você gosta?

R: A das cores.

P: Das cores? Mas essa atividade das cores... você já explicou como ela é feita, mas além dessa atividade das cores tem alguma outra atividade que você participou e gostou?

R: De colantes.

P: Você gostou de usar os colantes?

(Balança a cabeça afirmando que gosta)

P: Como você acha que aprende inglês?

R: É... uma pessoa... tipo exemplo, a tia de inglês passa o nome na lousa e a gente tem que adivinhar, ela passou Orange e a gente tem que adivinhar se é vermelho, se é laranja, se é blue ou se é pink.

P: Ok. O que você acha que a sua professora de inglês poderia usar para você aprender inglês?

R: Assim, ela poderia tipo, ela passava... para aprender mais ela passava uma cor, ou um papel ou na lousa, em algum lugar e a gente adivinhava... tipo pink e a gente tem que adivinhar a cor.

P: Ok, muito obrigada.

AL2(áudio-175)	7 anos	Menina-Eduarda
----------------	--------	----------------

P: Ok. Tudo bem. Em que ano você estuda? Primeiro ou segundo ano?

R: Segundo.

P: Você se identifica como uma menina ou menino?

R: Menina.

P: Qual a sua idade?

R: Sete.

P: Quem são os responsáveis por você? Seu pai, sua mãe, só seu pai, só sua mãe... irmãos.

R: Minha mãe.

P: Só sua mãe?

R: É.

P: Você gosta de brincar?

R: Gosto.

P: E qual tipo de brincadeira você gosta?

R: Esconde-esconde, pega-pega...

P: Onde geralmente você gosta de brincar?

R: Na escola, em casa também.

P: E com quem você brinca nesses lugares?

R: Com minhas amigas.

P: Tanto na escola quanto em casa?

R: É.

P: Você faz lição e trabalhos escolares em casa?

R: Faço.

P: Como é que você faz essas atividades em casa? Você pesquisa alguma coisa ou...

R: Não.

P: Não? Só faz a lição que está no caderno mesmo.

R: É.

P: E você gosta de fazer lição de casa?

R: Gosto.

P: Para você fazer lição de casa, não usa nenhum outro material para te ajudar nas lições?

R: Aham.

P: Ok. Alguém ajuda você fazer a lição?

R: Minha mãe ajuda.

P: Sua mãe? Ok. Na escola, quais são as matérias que você gosta mais?

R: Matemática.

P: Matemática? Por que você gosta de matemática?

R: Porque tem continha e eu gosto de continha.

P: Porque tem continha e você gosta de continha?

R: É.

P: Mas você gosta de continha por quê? Te ajuda no que as continhas?

(Silêncio)

P: Você sabe? Ou não sabe?

R: Não.

P: Ok. Quais são os tipos de materiais para leitura que você tem na sua casa?

R: Na minha casa? (longo silêncio). Nenhum.

P: Você gosta de ler?

R: Gosto.

P: E o que você costuma ler em casa? Que tipos de materiais você tem para ler na sua casa?

R: Nenhum.

P: E você lê o que geralmente? Lê na escola?

R: É. Na escola.

P: Lê na escola?

R: É.

P: E como é que você faz para ler na escola?

R: Porque tem algumas atividades aí eu leio, para fazer.

P: Na sua casa ou em algum outro lugar você aprende inglês?

R: Só na escola só.

P: Só na escola? Como e com quem você aprende na escola?

R: Com a professora.

P: E como é que a professora faz para te ensinar inglês?

(Longo silêncio)

P: Ela usa algum material? Passa alguma atividade...?

R: Material?

P: E que material vocês usam?

R: Livro.

P: Livro. E como é que é esse livro?

(Silêncio)

P: O que tem nesse livro que te ajuda a aprender inglês?

R: Tem umas cores... de coisas... eu esqueci o que era, mas tem uns negócios lá de cores que me ajuda a... a... (silêncio)

P: Você está no segundo ano não está?

R: É.

P: Aí no segundo ano você usa livro de inglês?

R: É.

P: Aí dentro do livro de inglês que você usa em sala de aula tem alguma atividade... assim que você gosta mais de usar o livro e te ajuda?

R: Aham.

P: Aí qual atividade do livro que te ajuda mais?

R: Não sei.

P: Não sabe dizer?

R: Não.

P: Ok. O que você acha de vir à escola?

R: Legal.

P: E por que você acha legal?

R: Porque aprende.

P: Porque aprende. E você gosta da nossa escola?

R: Eu gosto.

P: Gosta, mas por algum motivo especial...ou não.

R: Por um motivo especial.

P: Qual seria esse motivo?

(Silêncio)

P: O quê que tem na escola que você gosta?

R: Atividade que eu gosto de fazer.

P: O que você acha do tamanho da escola?

(Silêncio)

P: Você acha a escola grande ou pequena.

R: Bem grande.

P: Bem grande? No caso grande?

R: É.

P: E por ser uma escola grande, que espaços têm na escola que você gosta?

R: O pátio, a classe.

P: Você gosta de ir à biblioteca?

R: Eu gosto.

P: Você vem bastante na biblioteca?

R: Não.

P: Não? Por que não?

R: Porque... não sei.

P: Não sabe?

R: Não.

P: Ok. Você gosta das suas aulas de inglês?

R: Gosto.

P: Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?

R: Consigo.

P: Você poderia citar essa palavra?

(Silêncio)

P: Você saberia escrever essa palavra?

(Nega com a cabeça)

P: Mas não lembra nenhuma palavrinha em inglês que lembre um número, uma cor, nada?

R: Não.

P: Quais atividades de inglês você gosta mais?

R: Não sei.

P: Não sabe dizer?

R: Não.

P: Você falou que aprende inglês só na escola?

R: É.

P: Está. Do que a professora usa em sala de aula, além do livro ou só o livro, no que esse material te ajuda a aprender inglês?

R: Não sei dizer não.

P: Você aprende o inglês usando bastante o livro?

R: Aham.

P: Ok. O que você acha que a sua professora poderia usar em sala de aula para você aprender inglês.

R: Não sei não.

(Nega com a cabeça)

P: Não sabe dizer? Você gostaria que ela usasse alguma coisa que pudesse ajudar, ir para a sala de informática, fazer atividade no pátio...

R: É, fazer atividade no pátio.

P: Fazer atividade no pátio?

R: É.

P: Ok. Obrigada.

AL3(áudio-177	7 anos	Menina-Nathalia
---------------	--------	-----------------

P: Está gravando?

R: Está bem.

P: Só fala alto para poder gravar aqui, ok?

R: Está.

P: Você gosta de brincar?

R: Sim.

P: Qual tipo de brincadeira de que você gosta?

(Silêncio)

R: Esconde-esconde.

P: Além de esconde-esconde você faz algum outro tipo de brincadeira? Com bolas, com cordas, com bonecas ou alguma coisa desse tipo?

R: Sim.

P: Com quais deles?

(Silêncio)

R: Não sei.

P: Não sabe dizer? Ok. Onde e com quem você geralmente brinca?

R: Com a minha irmã.

P: Sua irmã? Quantos anos tem a sua irmã?

R: Dez.

P: Dez anos? Então ela é mais velha?

R: (Confirma com a cabeça)

P: E com ela você brinca de quê?

R: Várias coisas.

P: Mas vocês brincam mais assim... sempre a gente brinca de bastante coisa né, tua irmã... vocês se identificam brincando mais assim, de casinha ou de boneca...

R: Irmã, aquela irmã lá de brincar... irmã... aquelas irmãs...

P: Vocês cantam?

R: Não, é uma irmã de brincar.

P: Vocês cantam? Mas irmã de brincar?

R: É.

P: Poderia dar um exemplo? É mais fácil.

R: É tipo cartas que a gente joga e a gente brinca.

P: Ah, está. Você faz lição e trabalhos escolares em casa?

R: Lição sim, às vezes a minha irmã passa os livros do segundo ano dela para mim aprender algumas coisas.

P: Mas você não está no segundo ano?

R: Sim.

P: E a tua irmã também está no segundo ano?

R: Não, ela está no quinto, mas é porque ela já passou pelo segundo ano e aí ela me as coisas que ela já fez.

P: Ah, entendi. Você gosta de fazer lição de casa?

R: Sim.

P: E como é que você faz as lições de casa? Você usa algum material para te ajudar ou você só usa o que está no caderno?

R: O que está no caderno.

P: Só o que está no caderno?

R: Uhum.

P: Alguém ajuda você a fazer as lições?

R: Minha mãe e minha irmã.

P: Ok. Quais as disciplinas da escola que você gosta?

(Silêncio)

P: Nas matérias que você tem em sala de aula com os professores, quais deles você mais gosta?

R: Eu não sei.

P: Não tem um que você goste mais?

R: (nega com a cabeça)

P: Você gosta de algum?

R: Gosto, mas eu não sei.

P: Não sabe qual dizer? Está bom. Você gosta de ler sozinha?

R: Às vezes.

P: Alguém lê para você?

R: A minha mãe ela lê.

P: E quando você lê sozinha que tipo de livro você gosta de ler? Que tipo de história?

R: Livro grande que eu tenho na minha casa que eu vejo todas as histórias, mas a que eu vejo mais é a chapeuzinho vermelho.

P: Você gosta mais da Chapeuzinho Vermelho?

R: (confirma com a cabeça)

P: Por que você gosta mais dela?

R: Sei lá.

P: Só gosta?

R: Uhum. (Confirma com a cabeça)

P: Você disse que tem um livro em casa para leitura, né?

R: (Confirma com a cabeça)

P: E você só tem esse livro para leitura ou você usa outras coisas para ler como gibi...?

R: Gibi a minha irmã tem um monte.

P: E você lê os gibis dela?

R: Uhum. (Confirma com a cabeça)

P: E você gosta?

R: Uhum. (Confirma com a cabeça)

P: Da coleção da sua irmã, qual que você lê mais de gibis?

R: Da Turma da Mônica.

P: Da Mônica? De adolescentes?

R: De criança.

P: Na sua casa ou em algum outro lugar você aprende inglês?

R: Eu aprendia, mas agora eu só aprendo aqui na escola.

P: Você aprende inglês, Onde?

R: Numa escola de inglês junto com a minha irmã, mas aí eu sai.

P: Você saiu? E como é que é na escola de inglês, como a professora trabalhava com vocês, o que ela dava de atividades?

R: Muitas lições, assim que eu não conseguia fazer e aí a minha mãe me tirou.

P: E na escola, como é que você aprende inglês?

R: Não sei.

P: Você não sabe?

R: Eu me esqueci... (Silêncio)

P: Você tem algum material que te ajude a aprender inglês?

R: Não.

P: Não? Você copia lição da lousa ou faz lição em algum livro...

R: Faço lições na lousa.

P: Na lousa? E a professora só dá lições na lousa?

R: Uhum.

P: Está. O que você acha de vir à escola?

R: Às vezes legal, às vezes chato.

P: Às vezes, legal! Por quê? O que você acha de legal na escola?

R: Educação física, inglês e só.

P: E o que você acha chato na escola?

R: As lições da lousa porque a tia passa muita lição.

P: Ok. Você gosta da escola?

R: Sim.

P: E por que você gosta daqui?

R: Porque a gente aprende.

P: E tem algum outro motivo que te faça vir para a escola e que você goste daqui, além de aprender?

R: Não.

P: Não? Você acha a nossa escola uma escola grande ou uma escola pequena?

R: Grande.

P: Por ela ser uma escola grande, quais são os espaços que você gosta da escola?

R: O pátio e a quadra e eu acho que só.

P: Você gosta de ir à biblioteca? Ou de vir à biblioteca, na verdade?

R: Sim.

P: Por quê?

P: E você já veio à biblioteca esse ano?

R: Acho que não.

P: Mas já retirou algum livro daqui da biblioteca?

R: Não.

P: Ok. Você gosta das nossas aulas de inglês?

R: Sim.

P: Você consegue lembrar de algumas palavras em inglês?

R: Blue, teacher e eu acho que só.

P: Das aulas de inglês, quais atividades você gosta de fazer?

R: De pintar.

P: De pintar?

R: Uhum.

P: Como você aprende inglês?

R: Não sei.

P: Não sabe? Olha, você falou que gosta de pintar. Você acha que o fato de pintar te ajuda no inglês?

R: Só as palavras que tem de pintar.

P: Só as palavras que tem de pintar? O que você acha que a sua professora pode usar com você em sala de aula para ajudar vocês aprenderem inglês?

R: Um caderno de inglês?

P: Um caderno?

R: Uhum.

P: Você acha que se você escrever mais vai te ajudar então?

R: Eu acho que sim.

P: Ok então, obrigada..

AL4(áudio-179)	7 anos	Menina-Beatriz
----------------	--------	----------------

P: Está gravando, está bom?

R: Está.

P: Só fala um pouquinho alto para pode gravar sua voz, está bom?

(Entrevistada acena com a cabeça)

P: Você gosta de brincar?

R: Gosto.

P: E que tipo de brincadeiras você gosta?

R: Pega-pega, esconde-esconde.

P: Pega-pega, esconde-esconde.?

R: É.

P: Mas por que você gosta dessas brincadeiras?

R. Porque são animadas e eu gosto de brincar.

P: Porque são animadas?

R: É.

P: Você gosta de brincadeiras que te tragam alguma animação, que você corra...

R: Isso.

E: Ok, onde que você brinca?

R: No quintal da minha casa.

P: No quintal da sua casa? E fora do quintal da sua casa, tem algum outro espaço que você brinca?

R: Não.

P: Não? no quintal da sua casa, você brinca com alguém?

R: Com a minha irmã.

P: Só a sua irmã?

R: É.

P: Qual a idade da sua irmã?

R: Quatro anos.

P: Ela é mais novinha então?

R: É.

P: São só vocês duas para brincar?

R: Só.

P: Você faz lição?

R: Faço.

P: E trabalhos?

R: Faço.

P: Em casa e na escola?

R: Uhum.

E: Você gosta de fazer lição de casa?

R; Gosto.

P: E como é que você faz suas lições de casa?

R: A minha mãe me ajuda um pouco quando eu não sei, mas a maioria sei fazer sozinha.

P: É?

R: Uhum.

P: E para fazer as lições de casa, você só usa o livro ou usa algum outro material para te ajudar?

R: Eu uso só o livro.

P: Usa só o livro? Ok. Você falou que a sua mãe te ajuda né? Geralmente quando você tem uma dificuldade, é isso?

R: É.

P: Geralmente você faz tudo sozinha?

R: É

P: Ok. Das matérias que você tem na escola, nas disciplinas dos professores, qual você gosta? As que você gosta um pouco mais?

R: Eu gosto de matemática.

P: De matemática? Por que você gosta de matemática?

R: Porque eu gosto de números.

P: Você gosta de números?

R: Uhum.

P: Mas no que os números te ajudam?

R: Eu não sei responder essa pergunta.

P: Não? Ok. Você gosta de ler?

R: Gosto.

P: Você lê sozinha?

R: Leio.

P: Alguém lê para você?

R: Não, eu leio sozinha.

P: Já que você lê, que tipos de materiais você tem em casa para ler?

R: Eu tenho uns livros infantis.

P: Livros infantis?

R: Que a minha mãe comprou para mim.

P: Ok. Na sua casa ou em outro lugar você aprende inglês?

R: Não.

P: Em casa você não aprende inglês?

R: Não.

P: Nem em algum outro lugar também?

R: Não.

P: Ok, se você não aprende inglês logo...

R: Só com meu tio.

P: Só com seu tio?

R: Ele faz curso de inglês.

P: Teu tio faz curso de inglês?

R: É.

P: Então quando ele vai lá na sua casa...

R: Ele me ajuda um pouco.

P: Então quando ele vai lá na sua casa, ele te ajuda?

R: É.

P: Ok. E como ele faz para te ajudar? O que ele fala para você aprender?

R: Ele fala como... O que é isso? Aí eu falo: Eu acho que é pedra... aí ele vai me ajudando.

P: Ok. Você gosta de vir à escola?

R: Gosto.

P: E por que você gosta de vir a escola?

R: Porque eu gosto de aprender.

P: Você gosta de aprender?

R: Uhum.

P: Ok. E o que você acha que o aprender te ajuda?

R: Para ser alguém a vida mais para a frente.

P: O que seria esse alguém mais para a frente? O que você gostaria de ser?

R: Eu gostaria de ser professora.

P: Quer ser professora?

R: Uhum.

P: E mais alguma matéria específica?

R: Não.

P: Alguma turma específica.... você quer ser professora?

R: É.

P: De matemática de preferência? Já que você gosta de número?

R: É.

P: Ok. Você gosta da escola?

R: Gosto.

P: Por que você gosta daqui?

R: Eu gosto bastante da escola porque eu gosto de aprender bastante.

P: Ok, mas além da escola te ajudar em aprender, tem alguma outra coisa da escola que você goste?

R: Não.

P: Não? Ok. Que você acha do tamanho da nossa escola? Você acha ela grande, pequena...

R: Bem grande.

P: Bem grande? E por ela ser uma escola grande, que espaço da nossa escola você gosta?

R: Eu gosto daqui da biblioteca, da minha sala e do refeitório.

P: Do refeitório? Mas do refeitório seria por que?

R: Eu gosto de lanche.

P: Você gosta de lanche? Ok. Você gosta de vir à biblioteca?

R: Gosto.

P: Você vem sempre na biblioteca?

R: Não.

P: Não?

R: Não muito.

P: Por quê?

R: Porque o professor não traz muito.

P: Não traz muito? Ok..., mas se caso o professor tivesse... assim, oportunidade de trazer vocês à biblioteca, você gostaria de vir mais vezes?

R: Sim.

P: Ok. Você gosta das suas aulas de inglês?

R: Gosto.

P: Você consegue lembrar alguma palavra em inglês?

R: Agora não...

P: Ok. Das atividades em inglês que são dadas em sua sala, qual você gosta mais?

R: Gosto de aprender as palavras.

P: Gosta de aprender as palavras?

R: Uhum.

P: Ok. E o que a professora usa para te ajudar a aprender as palavras?

R: Esse negocinho aqui. A entrevistada pega uma encadernação com bloquinhos de folhas com uma letra do alfabeto em cada folha-

P: Ah está. Você gosta de escrever?

R: Uhum.

P: Você gostaria de escrever alguma palavra que você lembre aí?

R: Não.

P: Então na sala de aula você gosta mais de escrever?

R: Gosto.

P: E como é que você aprende a escrever em sala de aula?

R: O professor mostra algumas palavras e aí eu... o papel que tem de letras, de sílabas, me ajuda.

P: Ok.

R: O silabário.

P: O silabário.

R: É.

P: Ok então. O que você acha que a sua professora poderia usar em sala de aula para você aprender mais o inglês? Que tipo de material?

R: Eu acho que já está bom o que ela usa.

P: Já está bom? E o que ela usa que te ajuda?

R: Ela usa esse negocinho – pega novamente na encadernação de letras, o joguinho de palavras em inglês...

P: Ok então, muito obrigada.

R: De nada.

AL5(áudio-181)	7anos	Menino-Caio
----------------	-------	-------------

P: Está gravando está bom?

R: confirma com a cabeça-

P: Você gosta de brincar?

R: Gosto.

P: Que tipo de brincadeira que você gosta?

R: Eu acho que é pega-pega.

P: Você gosta de pega-pega?

R: É.

P: Por que você gosta de pega-pega?

R: Porque eu pego as pessoas.

P: É? Você gosta de correr atrás dos colegas, é isso?

R: É.

P: Onde que você brinca?

R: Lá na quadra.

P: Na quadra?

R: É.

P: Em casa você brinca também?

R: Eu brinco com a minha irmã também.

P: É em casa?

R: É.

P: E na quadra você brinca com quem?

R: Com o Ryan.

P: Com o Ryan, seu amigo?

R: É.

P: Ah, legal. Você faz as lições de casa?

R: Faço.

P: Faz?

R: Faz.

P: E você gosta de fazer essas lições de casa?

R: Sim.

P: Como é que você faz? Alguém te ajuda ou você faz sozinho...?

R: A minha mãe ajuda.

P: Sua mãe ajuda?

R: É.

P: Aí, que bom. Das lições, das matérias dos professores que você tem na escola, qual que você gosta mais?

R: Da Adriana.

P: Da professora Adriana?

R: É.

P: E por que você gosta dela?

R: Porque ela é muito legal.

P: É?

R: É.

P: Ela te ensina bastante?

R: Ensina.

P: Ai que bom. Ela te ajuda também?

R: Ajuda.

P: Você gosta de ler?

R: Gosto.

P: Você já lê sozinho?

R: Já.

P: Já está lendo sozinho Liniker?

R: Já.

P: Ai que bom. Alguém lê para você?

R: Não.

P: Não? Ninguém lê para você?

R: Não.

P: Que tipos de materiais você gosta de ler? Você lê gibi, livro...

R: Acho que é gibi da turma da Mônica.

P: Você gosta de ler gibi da turma da Mônica?

R: É.

P: Ai que legal. Você lê bastante então?

R: Eu leio.

P: Você tem eles em casa?

R: Eu tenho um que uma pessoa me emprestou.

P: Ah.

R: Aí eu guardei lá no meu quarto e aí ele estava escondido e pronto.

P: Na sua casa você aprende inglês?

R: Aprende.

P: Em casa?

R: Sim.

P: E quem te ajuda em casa?

R: A minha mãe.

P: A sua mãe?

R: É.

P: E em outro lugar você aprende inglês?

R: Acho que sim, em todos os lugares.

P: Você aprende inglês em todos os lugares?

R: É.

P: Como é que você aprende inglês em todos os lugares?

R: Santos, São Paulo, Rio de Janeiro.

P: Em casa então você aprende inglês com a sua mãe?

R: É.

P: Você aprende inglês na escola?

R: Aprende.

P: Aprende?

R: É.

P: E quem te ajuda aprender inglês?

R: A professora.

P: A professora?

R: É.

P: E como que ela te ajuda?

R: Ah, porque ajuda eu.

P: E como ela faz para te ajudar? Ela usa algum material, alguma coisa para te ajudar no inglês?

R: Sim.

P: Você saberia dizer como é que é esse material que a professora ajuda?

R: É.

P: E te ensina?

R: Sim.

P: Você gosta de vir à escola?

R: Gosto.

P: E por que você gosta de vir à escola?

R: Para fazer lição...

P: Só para fazer lição?

R: Brincar.

P: Brincar?

R: Hmmm (disperso)

P: Dos dois qual você gosta mais? Brincar ou fazer lição?

R: Brincar.

P: Brincar?

R: É.

P: Com os amigos?

R: É.

P: De quê você brinca com eles?

R: Pega-pega.

P: Só pega-pega?

R: É.

P: É o que você gosta mais?

R: É.

P: Você gosta da escola?

R: Gosto.

P: E por que você gosta daqui?

R: Porque eu gosto.

P: Você acha a nossa escola grande ou pequena?

R: Acho uma escola... 2012 eu estava no Nelson, agora daqui do 28 e depois que vem é no 30.

P: E você acha a nossa escola grande?

R: Não.

P: Não?

R: Não.

P: Você acha ela pequena então?

R: Essa?

P: É, o 28.

R: Não, eu acho ela grande.

P: O 28?

R: É.

P: Já que é uma escola grande, de quais os espaços que você gosta?

R: Espaço da sala?

P: Da escola.

R: Da escola?

P: Escola toda.

R: Eu gosto das escadas.

P: Você gosta das escadas?

R: É.

P: Por que você gosta das escadas?

R: Porque é para subir, para descer.

P: E além das escadas, tem algum outro espaço que você goste?

R: Sim.

P: Qual?

R: O chão.

P: O chão.

R: O armário, a televisão, o aparelho...

P: Mas em questão de espaço, você falou que a escola é grande, aí tem a sala, tem a quadra, tem o pátio... Esses espaços você gosta?

R: Gosto.

P: Gosta? E se você fosse identificar, quais deles você gosta?

R: (o entrevistado fica disperso)

P: Entre a sala e o pátio, você gosta de qual?

R: Do parque.

P: Do parque?

R: É.

P: Você gosta de brincar no parque?

R: Gosto.

P: Entre a quadra e o pátio, você gosta de qual?

R: Eu gosto da quadra.

P: Entre a quadra e a sala de aula, você gosta mais de qual?

R: Das mesas.

P: Das mesas?

R: É.

P: Então você gosta mais da sala de aula.

R: É.

P: Você gosta de vir à biblioteca?

R: Gosto.

P: E por que você gosta de vir aqui?

R: Livros.

P: Você lê bastante?

R: Leio.

P: Quem te traz aqui?

R: A professora.

P: A professora te traz bastante aqui?

R: É.

P: Você gosta das nossas aulas de inglês?

R: Sim.

P: Você consegue lembrar de alguma palavra em inglês?

R: Sim.

P: Saberá citar alguma palavra?

R: Sim.

P: Pode falar?

R: Pode.

P: Qual palavra que você sabe em inglês?

R: One.

P: One? E one seria o que?

R: O um.

P: O um?

R: É.

P: Ah, legal. Quais atividades que você gosta mais nas aulas de inglês?

R: Números.

P: Trabalhar com números?

R: É.

P: Que bom e tem alguma outra atividade que você gosta?

R: Tem.

P: Qual?

R: Das folhinhas da professora.

P: Das folhinhas?

R: É. Das folhinhas da professora Adriana.

P: Que ela dá para você fazer a lição?

R: É.

P: Você gosta de aprender inglês?

R: Gosto.

P: E como você aprende melhor inglês? Qual o material que a professora usa que te ajuda a aprender melhor inglês?

R: Usa com lápis e a borracha.

P: É o lápis e a borracha?

R: O estojo... o lápis e a borracha e o estojo do lápis de cor.

P: Você gosta de pintar então?

R: É.

P: O que você acha que a sua professora poderia usar para te ajudar mais nas aulas?

R: Hm, eu acho que é... eu acho que é a informática, educação física e artes.

P: Então se a sua professora de inglês usasse atividades que envolvesse educação física, artes e informática você aprenderia melhor?

R: É.

P: Está bom então, muito obrigada.

AL6(áudio-186)	7 anos	Menino-Bernardo
----------------	--------	-----------------

P: Gravando. Qual ano que você estuda?

R: Segundo ano.

P: Segundo ano? Você se identifica como...?

R: Aluno.

P: Menino ou menina?

R: Quê?

P: Você se identifica como menino ou menina?

R: Menino.

P: Qual a sua idade?

R: Sete.

P: Quem são os responsáveis por você? Seus pais, só sua mãe, só seu pai...?

R: Minha família inteira.

P: Toda a sua família? Então posso colocar no caso pais?

R: (Confirma com a cabeça)

P: As perguntas que vou te fazer agora são sobre algumas coisas que você gosta e que são mais pessoais, está bem?

R: Está.

P: Você gosta de brincar?

R: Sim.

P: Quais são as brincadeiras de que você gosta?

R: De três coisas, pega-pega alto, super-herói e de lego.

P: De lego? Aqueles de montar?

R: É. Aquele que levei aqui quando você estava. Aquele bonequinho pequeno.

P: Ah, os bonequinhos? E como que é esse pega-pega alto?

R: Tem que subir no alto e aí se ficar muito tempo lá a pessoa conta e vai ter que sair, se pegar, vai estar com você que pegou.

P: E quando você brinca de super-herói, quando você trabalha mais com a imaginação, que tipo de super-herói você gosta de ser? Qual é o seu super-herói favorito?

R: Batman.

P: Batman? Você gosta do Batman?

R: Do Batman e do Robin.

P: Por quê?

R: Porque eu sempre nasci com ele e eu gosto dele.

P: Onde você brinca?

R: Do lado da minha casa.

P: Você mora em casa ou apartamento?

R: Casa.

P: Casa? Então você tem um quintal grande?

R: (Confirma com a cabeça)

P: E com quem você geralmente brinca?

R: Com o Ryan, Fabricio, Tiffany e só.

P: São seus amigos?

R: E o Hiago.

P: Você não tem irmão?

R: Não.

P: Nem irmãs?

R: (Nega a pergunta com a cabeça)

P: Você gosta de fazer a lição de casa?

R: (Confirma com a cabeça)

P: E os trabalhos escolares? Você gosta de fazer?

R: Sim.

P: Você gosta de fazer... como é que você faz a sua lição?

R: Eu faço rápida, mas eu erro algumas coisas.

P: Você é muito rápido para fazer a atividade é isso?

R: É.

P: E para você fazer sua lição? Você pesquisa em algum material ou pesquisa só o que está no livro, no caderno...

R: No caderno.

P: Só no caderno?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Alguém ajuda você a fazer a lição?

R: Não.

P: Você faz tudo sozinho?

R: De casa?

P: Isso.

R: Minha mãe faz comigo, ela fala primeiro e depois ela fala para mim ler, aí eu falo que entendi e aí ela fala que eu vou fazer, aí ela fala que se eu errar ela apaga tudo e faz.

P: De novo? Para você fazer de novo?

R: É. Aí para ver se está certo.

P: Na escola tem várias matérias, várias disciplinas, dessas matérias que você tem qual você gosta mais?

R: Arte e educação física e inglês.

P: Por que você gosta dessas disciplinas?

R: Porque são muito divertidas, uma que aprende esporte, outra que aprende ser artista e uma que aprende a falar inglês.

P: Você lê? Você já lê?

R: Sim.

P: Mas você lê sozinho ou alguém lê para você?

R: Leio sozinho.

P: Na sua casa... você lê bastante na sua casa ou só na escola?

R: Talvez, não sei.

P: Você lê na escola e em casa?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Em casa que tipo de material você lê? Livro, gibi, que tipo de material você tem em casa?

R: Não leio nenhum livro, depois que eu pego o meu caderno aí eu fico lendo.

P: Aí você tem algum tipo de gibi e algum outro material para leitura?

R: Não.

P: Aí você lê seu material mesmo, sua lição de casa.

R: (Confirma com a cabeça)

P: Ou sua lição da escola.

R: (Confirma com a cabeça)

P: Na sua casa você aprende inglês?

R: Meu primo que me ensina.

P: Te ajuda?

R: O Gustavo.

P: E como que ele faz para te ajudar no inglês?

R: Ele fala e aí eu repito e se eu não conseguir ele marca X, ele escreve em um caderno e aí se eu fazer errado ele marca X, se eu fazer certo ele marca correto.

P: Ok. E fora de casa, em casa você tem seu primo, mas fora de casa você tem algum lugar que você aprende inglês?

R: No primo Gustavo, lá em Campinas.

P: Não, mas é seu primo Gustavo lá em Campinas, mas fora isso, você tem algum outro lugar que aprende inglês? Sem ser parente?

R: Não.

P: Você gosta de vir à escola?

R: Sim. Eu gosto sempre de vir sozinho, mas a minha mãe não deixa, só quando eu fizer oito anos.

P: E por que você gosta de vir à escola?

R: Porque aprende muitas coisas para ficar esperto, tipo a Caroline que ela fala bastante.

P: A Caroline quem é?

R: É a que fica atrás, atrás de uma menina, aí vem ela.

P: Ela é sua colega de classe?

R: É.

P: E você acha ela bastante esperta?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Você gosta da escola?

R: Sim.

P: E por que você gosta daqui?

R: Porque aqui tem um trabalho muito legal.

P: Mas o que seria esse trabalho muito legal?

R: Que eles montam e aí a gente cresce e aí a gente vem para o vinte e oito e a gente vem aprender.

P: Você acha isso legal?

R: Sim.

P: Você acha a nossa escola uma escola grande, uma escola pequena...?

R: Maior.

P: Seria o que esse maior?

R: Grande.

P: Grande. Já que nossa escola é grande, quais os espaços que você mais gosta da escola?

R: Pátio e a sala de vídeo.

P: Por que você gosta desses espaços?

R: Porque dá para correr e brincar.

P: E na sala de vídeo?

R: Assistir.

P: O que você gosta de assistir na sala de vídeo?

R: Dory e...Dory e os jovens Titãs que passa na televisão.

P: Você assiste esses desenhos na sala de vídeo?

R: (Confirma com a cabeça)

P: E o que você consegue aprender com esses desenhos?

R: Dá para saber dos desenhos e falar para os amigos, já que ninguém sabe.

P: Você gosta de vir à biblioteca?

R: Sim, mas eu nunca vim.

P: Por quê? Não?

R: Só com a professora Edileusa, uma vez, a gente não vem nessa parte aqui, só do outro lado.

P: Não? Então você nunca pegou um livro aqui para leitura?

R: Não.

P: Nunca participou de nenhuma atividade aqui com... na sala da biblioteca, com leitura nada?

R: A professora já falou que pode pegar só um livro, que era para ler, reler repetido, aí nesse ano eu não sabia ler e aí eu aprendi.

P: Esse ano você não veio ainda na biblioteca?

R: Não.

P: Você gosta das nossas aulas de inglês?

R: Sim.

P: Você consegue lembrar de alguma palavra em inglês?

R: Black.

P: E o que seria black?

R: Preto.

P: É um nome de animal, de uma cor, é um número?

R: Deve ser um funk.

P: Um funk? Você acha que black é um funk?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Ok. De quais atividades de inglês você gosta mais durante as aulas?

R: Pintar e falar inglês.

P: Pintar e falar inglês? E como seria falar inglês em sala de aula?

R: Pink, black e red.

P: Ok. O que você acha que sua professora de inglês pode usar para vocês aprenderem um pouco mais de inglês em sala? Que atividades você acha que ela pode te ajudar?

R: Falar inglês e a gente repetir e a gente fazer.

P: Você acha que isso vai te ajudar bastante a aprender inglês?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Tudo bem então, obrigada.

AL7(áudio-189)	8 anos	Menino-Gabriel
----------------	--------	----------------

P: Tudo bem? gravando. Só fala um pouco alto para pegar a sua voz está bom? Qual é a turma que você frequenta? Primeiro ano ou segundo ano?

R: Segundo.

P: Você se identifica como menino, menina?

R: Como assim?

P: Qual o seu nome?

R: (...)

P: Você é um menino, né?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Ok, qual a sua idade?

R: Oito anos.

P: Oito anos?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Você completou recentemente oito anos?

R: Aham.

P: Quando foi seu aniversário?

R: Quatro de maio.

P: Quatro de maio? Ok. Quem são os responsáveis por você? Seu pai, sua mãe, seus pais, avô, avó...

R: Avó, tia, tio e só.

P: Família toda?

R: Que está aqui.

P: Que está aqui? Ok, então no caso posso colocar a família?

R: (Confirma com a cabeça)

P: Está bom, as perguntas que vou te fazer agora é de algumas coisas que você gosta de fazer está bom? Você gosta de brincar?

R: Muito.

P: Muito? E qual o tipo de brincadeira que você gosta.

R: Ah, futebol.

P: Jogar futebol? E por que você gosta de jogar futebol?

R: Ah, não sei, acho que nasci com uma bola na mão, porque não é possível.

P: E você só joga futebol então?

R: Só.

P: E tudo que você brinca tem que ter uma bola?

R: Nem tudo, pode ser de correr.

P: Você gosta de correr?

R: (Afirma com a cabeça)

P: Você é rápido? Velocista? Corre muito?

R: Correr eu corro muito, mas eu não sou velocista.

P: Onde que você geralmente brinca?

R: Aqui no pátio.

P: No pátio da escola? E por que você brinca no pátio da escola?

R: Ah não sei, porque às vezes tem educação física e a quadra está cheia...

P: E lá no pátio da escola você brinca com quem?

R: Com os meus amigos da sala mesmo.

P: Com os amigos da sala? E você brinca em casa?

R: (Afirma com a cabeça)

P: De que você brinca em casa?

R: Ah, de soltar pipa, peão, jogar vídeo game, jogar bola...

P: Em casa você brinca com alguém ou é sozinho?

R: Sozinho.

P: Sozinho?

R: (Afirma com a cabeça). De carrinho.

P: Ok. Você faz lição de casa?

R: Faço.

P: Você faz os trabalhos escolares?

R: (Afirma com a cabeça)

P: Você gosta de estudar?

R: (Afirma com a cabeça). Gosto.

P: Você gosta de fazer a lição de casa?

R: Gosto.

P: E com quem você faz lição de casa?

R: Quando eu estou com dúvida é com a minha mãe.

P: Com a sua mãe?

(Interrupção da entrevista)

P: E você gosta de fazer a lição?

R: Gosto.

P: Das disciplinas que a gente tem na escola, assim na escola, as atividades que você tem com os professores qual que você gosta mais?

R: Uma só?

P: Pode ser mais do que uma.

R: Inglês e educação física.

P: Você gosta de educação física?

R: Aham e inglês.

P: Por que você gosta da educação física?

R: Não sei, porque é de correr, o tio sempre dá pega-pega.

P: Ok e por que você gosta de inglês?

R: Eu também não sei, porque quando eu crescer eu vou jogar profissional e aí eu vou treinar em outros países e quando eu for falar com os técnicos eu não vou entender nada se eu não saber falar inglês.

P: Você precisa de um idioma então? Por isso que você quer aprender inglês?

R: (Afirma com a cabeça)

P: Você pretende ser um jogador internacional?

R: (Afirma com a cabeça)

P: E você acha que o inglês vai te ajudar nisso?

R: Uhum.

P: Ok. Você gosta de ler?

R: Sim.

P: Você já lê sozinho?

R: Já.

P: Alguém lê para você alguma história, alguma coisa?

R: Não.

P: Das coisas... do material que você lê, que tipo de material você tem em casa para leitura?

R: Para leitura? Quando é lição de casa eu leio, quando aparece alguma coisa no vídeo game eu leio e aperto o botão certo.

P: Ok, mas assim, você tem livro em casa para leitura?

R: Eu não sei, porque está uma bagunça no meu quarto.

P: É? E gibi? Lá no meio da sua bagunça por acaso tem algum gibi?

R: Gibi tem, tem uma pilha.

P: E você gosta de ler gibi?

R: Eu leio.

P: Bastante?

R: (Afirma com a cabeça)

P: E que gibi que é?

R: É do Cebolinha Jovem, da turma da Mônica.

P: Cebolinha jovem da turma da Mônica?

P: Na sua casa você aprende inglês?

R: Não, mas quando eu vou para o trabalho da minha mãe eu aprendo muito inglês, porque eles falam inglês.

P: Lá eles falam inglês?

R: (Afirma com a cabeça)

P: E eles te ajudam, te ensinam alguma coisa lá?

R: Uhum. Tem uma criança e uma idosa e uma moça.

P: E assim, além desse lugar no serviço da sua mãe, você tem alguma escola ou algum outro lugar que você aprenda inglês?

R: Sim, na escola total.

P: Onde ?

R: Na escola total.

P: E como é que é na escola total?

R: É assim, são três aulas por dia e eu tenho inglês segunda, terça e quinta.

P: Com a professora... professor?

R: Sueli.

P: Ok. E como é a professora dessas aulas lá? O que ela dá para você aprender inglês?

R: Esporte é brincadeira, inglês ela fala... ela pega... a gente faz competição com aquele negócio lá, tem coisa em inglês do lado, cor, animal, fruta, aí ela passa tipo “amigos” e aí a gente tem que adivinhar.

P: Ok. E o que você acha da... você gosta de vir à escola?

R: Uhum.

P: Por que você gosta de vir à escola?

R: Porque se eu ficar em casa eu vou ficar sem ninguém para brincar.

P: Então você gosta de vir à escola para brincar?

R: E para estudar.

P: Ah, está bom. E você gosta da nossa escola?

R: Ah?

P: Você gosta da nossa escola?

R: Uhum.

P: Por que você gosta da nossa escola?

R: Porque tem vários amigos meus do ano passado, o Mateus, o João, o Wellington, do Pedro.

P: Então aqui na escola você gosta de ficar com seus amigos.

R: Sim.

P: E de estudar também?

R: Sim.

P: O que você acha da nossa escola? Acha uma escola grande, pequena...

R: Grande.

P: Grande?

R: Que nem o Maguila (verificar, minuto 7:21) da escola total é assim tão grande.

P: Bem grande?

R: - afirma com a cabeça-

P: Já que nossa escola é assim grande, que espaços da nossa escola que você gosta?

R: Da sala de aula, do pátio e da biblioteca.

P: Por que você gosta da sala de aula?

R: Porque eu gosto de estudar, se eu ficar parado eu não vou ter nada para fazer, então eu prefiro fazer lição.

P: Ok. Do pátio?

R: Eu gosto de brincar.

P: E na biblioteca?

R: De ler os livros que eu nunca li.

P: Então você gosta de ir até a biblioteca?

R: Aham.

P: Ok. Você gosta das nossas aulas de inglês?

R: Sim.

P: Você consegue lembrar de alguma palavra em inglês?

R: Sim.

P: Você poderia citar?

R: Apple é maçã, bee é abelha, horse é cavalo... deixa eu ver... que eu lembro... porque não teve aula de inglês hoje na escola total... então deixa eu ver... time é estádio, cafeteria é refeitório, só essas que eu lembro até agora.

P: Ok, ótimo. Quais atividades de inglês de que você gosta?

R: Atividade? Quando a gente fala inglês assim eu gosto.

P: Só quando fala ou tem alguma outra coisa na sala que você acha interessante para você aprender inglês?

R: Só quando fala mesmo.

P: Então você aprende inglês falando?

R: Uhum.

P: Só assim que você consegue aprender?

R: (Afirma com a cabeça)

P: O que você acha que a sua professora poderia utilizar para você aprender melhor o inglês.

R: Nada.

P: Nada? Não tem nada que ela possa fazer para te ajudar? O que vem sendo feito já está bom?

R: Já está bom já.

P: Ok, obrigada.

AL8(áudio-206)	8 anos	Menino-Rafael
----------------	--------	---------------

P: Está gravando está bom? Eu vou te fazer algumas perguntas. Qual a sua idade?

R: Oito.

P: Oito anos. Quem são os responsáveis por você? Seu pai, sua mãe...?

R: Meu tio e minha avó.

P: Seu tio e sua avó.

P: Você gosta de brincar?

R: Gosto.

P: Qual o tio de brincadeira de que você gosta?

R: Eu gosto de boneco e aquele negócio que é o boneco do motoqueiro fantasma... e carrinhos, eu tenho carrinhos, e gosto de empinar pipa, mas eu não tenho pipa, só tenho a linha.

P: Está. Onde você geralmente gosta de brincar?

R: Dentro de casa, fora... ou no batente....

P: Onde?

R: No batente de minha casa ou na área.

P: E fora a sua casa, você não brinca em qualquer outro lugar?

R: Não.

P: E com quem você brinca em casa?

R: Algumas vezes eu brinco com o Hiago, às vezes eu brinco com o Higor. E outras eu não brinco com a minha irmã.

P: Você faz lições escolares em casa?

R: Faço.

P: E os trabalhos escolares? Você também faz em casa?

R: Não.

P: Não? Você gosta de fazer sua lição de casa?

R: (O entrevistado balança a cabeça em um sinal de afirmação)

P: E quando você faz sua lição de casa, como é que você faz?

R: Eu peço para o meu tio quando eu não sei, ou eu peço para a minha mãe ou eu faço sozinho quando eu sei.

P: Ok, só um minutinho... Continuando... Quais as matérias da escola, as disciplinas, que você gosta?

E: Matemática, português e.... é... só.

P: Só? E por que você gosta dessas matérias?

R: Por causa que a gente faz uns trabalhos na escola, a professora dá uns papéis e a gente faz junto com ela.

P: Ok. E fora assim, as matérias com a professora de classe, com os outros professores que você tem aula, quais você gosta?

R: Mate... (o entrevistado sussurra: qual o nome dela?)

P: Olha, quais as outras disciplinas que você tem além da professora de classe, a titular de classe...

R: É... aquela... a de... a que tem os computadores – (o entrevistado sussurra: como é que é?)

P: A de informática.

R: A de informática, educação física... só.

P: Só. Você gosta de ler?

R: Eu não sei... eu não gosto de ler, por causa que agora eu já estou aprendendo a ler.

P: Então alguém lê para você?

R: (O entrevistado nega com a cabeça)

P: Ninguém lê para você?

R: (O entrevistado nega com a cabeça). Lê na hora de...

P: Mas você lê sozinho?

R: Não, não estou acostumado a ler. E também quando eu morava na outra casa, eu pedia para o meu tio ler os livros que eu trazia para a casa da biblioteca, aí eu levava de volta.

P: Entendi. Agora deixa eu te perguntar, embora você não saiba ler direito, assim você tem uma dificuldade para a leitura, quando você passar a ler melhor, o que você gostaria de ler?

R: Gostaria de ler gibi ou o livro que, eu nem sei se a professora deixa, o livro da... (o entrevistado sussurra: qual o nome?)

R : Não sei... não vou saber.

R: Aquele nome que falei ainda agora.

P: Educação física?

R: (O entrevistado nega com a cabeça)

P: Informática?

R: (O entrevistado nega com a cabeça e sussurra: é o lugar onde pega o livro)

P: Biblioteca?

R: É. E a biblioteca, da biblioteca.

P: Ok, na sua casa ou em outro lugar você aprende inglês?

R: Ah?

P: Na sua casa ou em outro lugar você aprende inglês?

R: Não.

P: Nem com ninguém?

R: Não.

P: O que você acha de vir à escola?

R: Hãh?

P: O que você acha de vir à escola?

R: Para a gente aprender a ler, estudar...

P: Você gosta de vir à escola?

R: Uhum

P: Por quê?

R: Por causa que eu não quero ficar burro, né?

P: Só?

R: (O entrevistado balança a cabeça em um sinal de afirmação)

P: Você gosta da nossa escola?

R: Gosto.

P: Por quê?

R: Por causa que eu gosto de alguns alunos e outros não gostam de mim, que é a Beatriz, o Alisson, todo mundo que não gosta de mim, porque eles acham que eu sou bobo..., mas algumas vezes eu sou bobo, algumas vezes.

P: O que você acha do tamanho da escola?

R: Uns dez ou quinze, uns dez ou cem ou cento e vinte metros de altura.

P: Mas você acha uma escola pequena, média ou grande....

R: Grande.

P: Quais os espaços de que você mais gosta da nossa escola?

R: Do pátio, a hora do lanche e a minha classe.

P: Ok. Você gosta de ir à biblioteca?

R: Gosto, mas eu nem sei se a professora deixa a gente ir.

P: E por que você gosta de ir à biblioteca?

R: Porque tem uns livros legais.

P: E como é que você sabe que tem esses livros legais?

R: Por causa que eu peguei três que tinham três monstros, mas eu já esqueci os nomes, aí esses monstros era uns monstros que “coisava” as crianças e as pessoas, aí quando as pessoas viram os monstros e não quiseram falar: Xô monstro, vai para lá. Aí o monstro ficou triste e foi embora.

P: Você gosta das nossas aulas de inglês?

R: Uhum.

P: Por quê?

R: Por causa que algumas vezes a gente cola colante e essas coisas.

P: Você consegue se lembrar de alguma palavra em inglês?

R: One, two, three, four, five.

P: Quais as atividades de inglês que você gosta mais, além dos colantes?

R: Aquela que a gente faz de ligar e... a que a gente... (o entrevistado sussurra: aquela que a gente fez... Essas, só isso).

P: Como você aprende inglês? Como você acha que consegue aprender mais inglês?

R: Com a professora.

P: Em sala de aula?

R: Uhum.

P: E o que você acha que a professora poderia utilizar como material para você aprender mais inglês?

R: Um livro de inglês que a gente podia ter para levar para casa e estudar inglês e para fazer na escola também, para quando a gente acabar e a professora falar para ler livro, eu pego o livro de inglês e fico estudando.

P: Ok. Então você acha que a professora tem que usar mais o livro?

R: Uhum.

P: Além do livro, você daria sugestão de algum outro material?

R: Ah, também... não só isso.

P: Está bem então, obrigada.

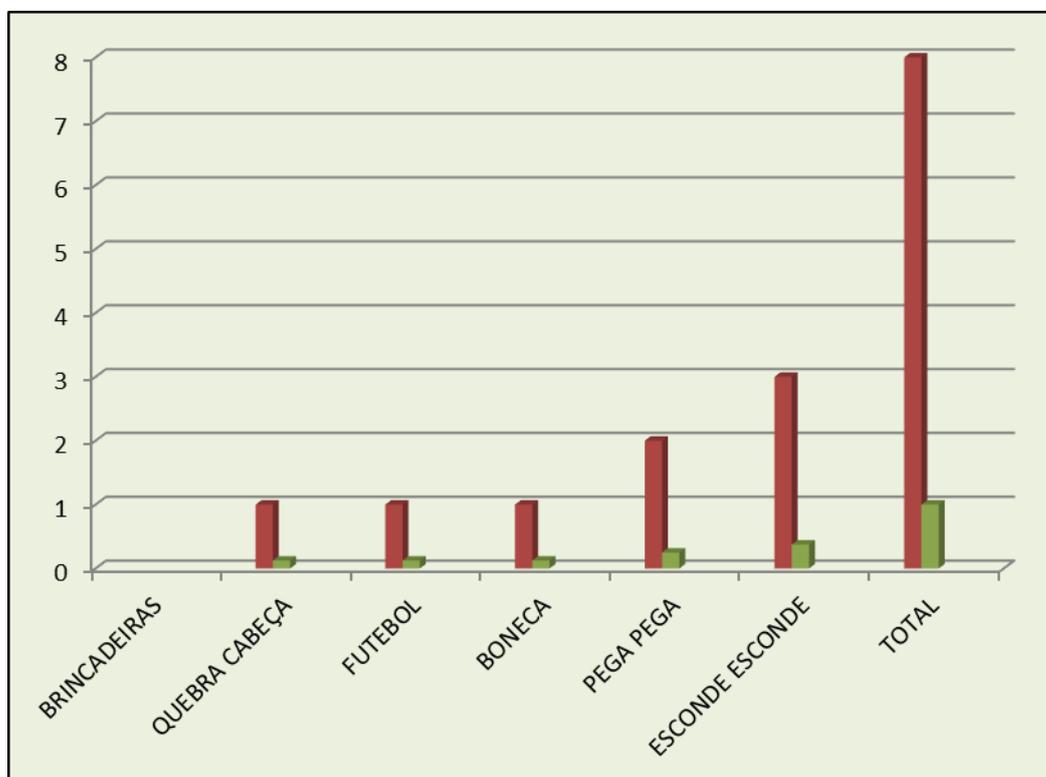
## 5.2 Perfil do aluno

O resultado dos gráficos a seguir traz uma representação da leitura das respostas dadas pelos os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo. A cada gráfico é possível uma leitura de dados qualitativos sobre o quantitativo.

Neste primeiro gráfico, podemos identificar com qual atividade (brincar) o aluno se identifica. Observa-se que todas as brincadeiras requerem a questão do espaço amplo, a relação de interação com o outro e a motricidade. Há questão do uso do imaginário no caso do brincar com bonecas e da atenção no caso do jogo de quebra-cabeça.

## 5.3 Gráficos

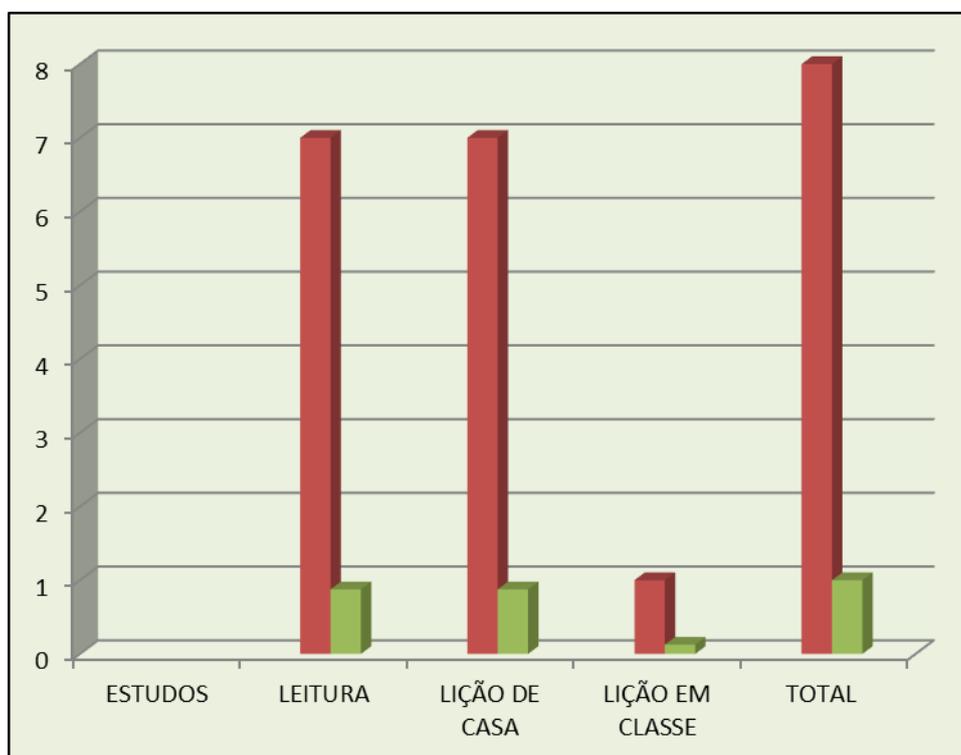
**Gráfico 5 – Brincadeiras**



Neste gráfico é significativa a questão das respostas das crianças quanto à sua rotina de estudos tanto em casa como na escola. Percebe-se que no ambiente familiar o auxílio dos responsáveis é favorável à realização das atividades escolares assim como para manutenção do aprendizado mesmo fora do espaço escolar.

Ao item *lição em classe* os alunos não fazem maiores referências, porém não significa que não a realizem. Quanto à questão *leitura* os alunos apresentam bom percentual.

**Gráfico 6 – Estudos**



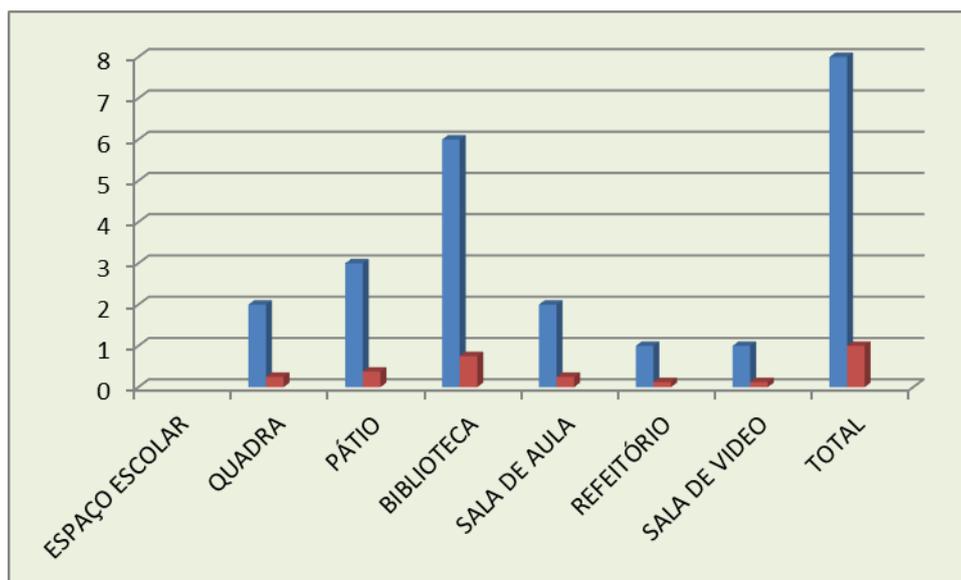
No gráfico abaixo os alunos fazem menção sobre os espaços da escola que gostam de explorar em momentos de brincadeiras no intervalo de recreio, durante as aulas de educação física, ou que gostariam de conhecer melhor, como a biblioteca.

As crianças veem a escola como um espaço amplo, possível de ser utilizado mais vezes, mesmo em horário de aula.

No caso da biblioteca, desejam conhecer melhor o espaço, pois alegam ainda não terem sido levados até lá até no momento da entrevista.

Os alunos veem a biblioteca como um espaço que irá favorecer na questão da ampliação da leitura.

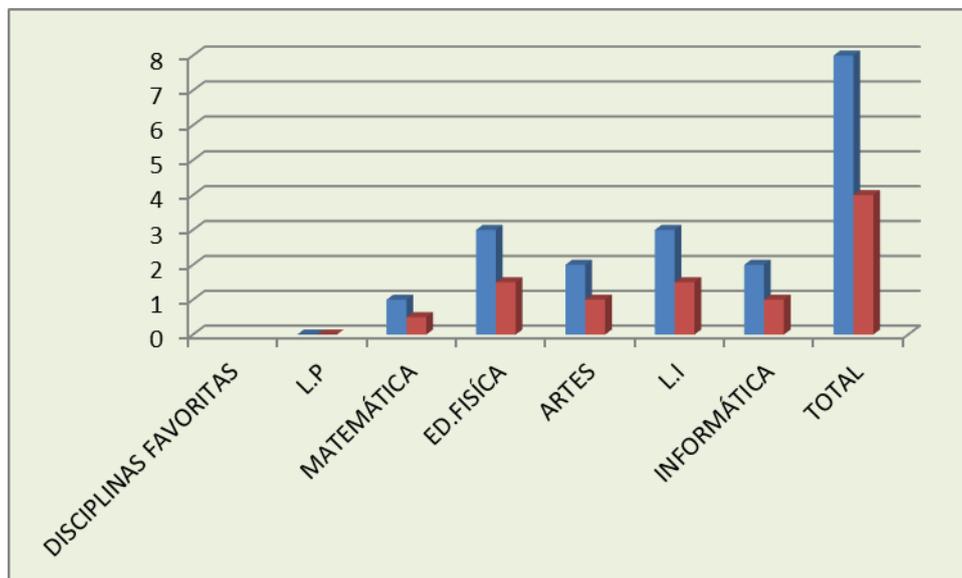
**Gráfico 7 – Espaço Escolar**



No decorrer da entrevista perguntou-se sobre as disciplinas escolares: *De quais as disciplinas da escola que você mais gosta? Por quê?*, com o fim de observar qual a relação dos alunos com as demais disciplinas, além do tempo em sala de aula, já que são ministradas por professores não titulares de sala.

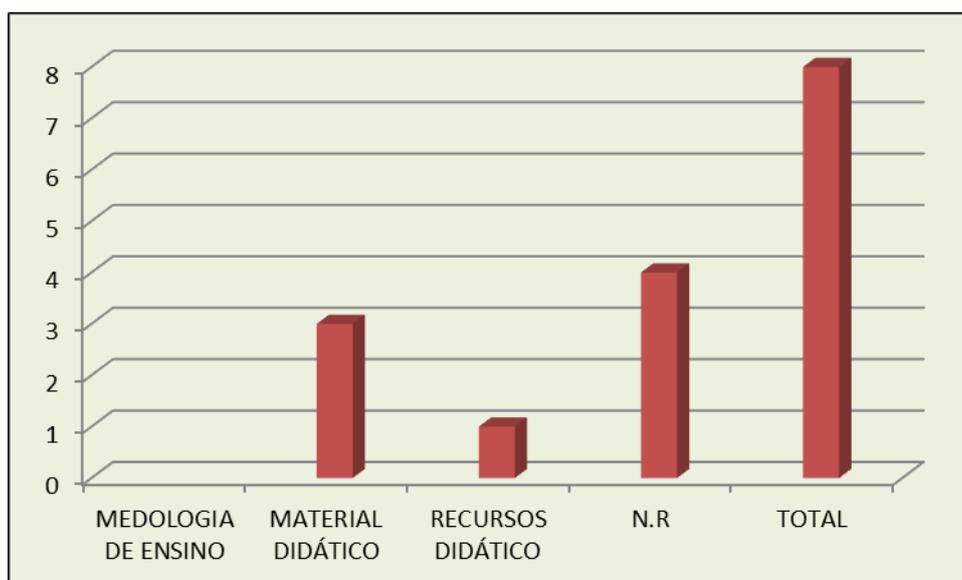
De acordo com as respostas, as disciplinas de Educação Física e Língua Inglesa estão no mesmo nível de respostas. Logo após temos as aulas de Informática e Educação Artística. Matemática foi citada por uma aluna. Já um dos alunos menciona o Inglês como útil para quando se tornar jogador de futebol profissional no exterior. Porém todos, de alguma forma, têm as disciplinas com referência no processo de aprendizagem.

Gráfico 8 – Disciplinas



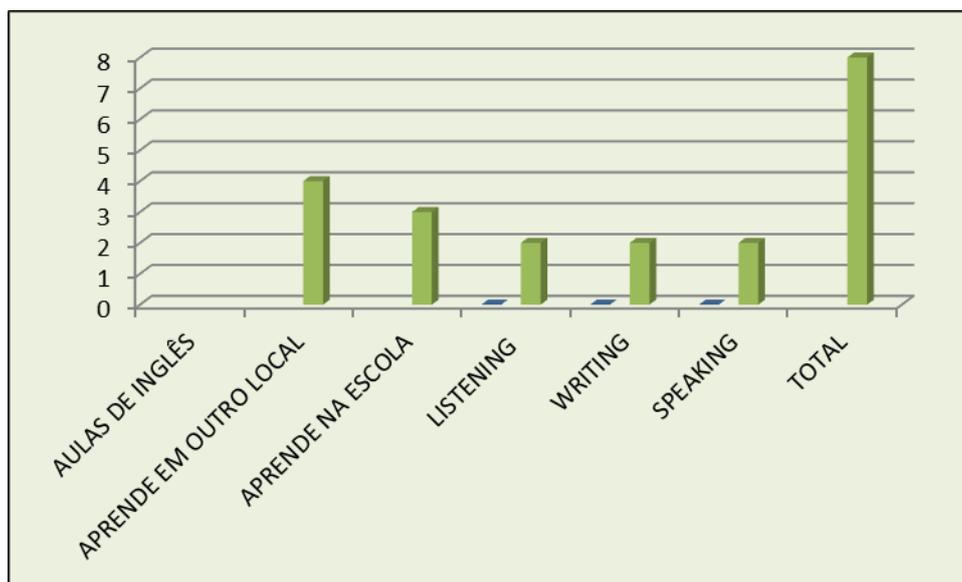
A metodologia e recurso didático de ensino refere-se á disciplina de L.I. A intenção é identificar a questão da didática utilizada e se estão satisfeitas ou não com o material didático utilizado em sala de aula. Quanto à metodologia, os alunos apresentam-se favoráveis, mas mencionam a utilização de recursos oriundos das outras disciplinas como Arte, Informática e Educação Física.

Gráfico 9 – Metodologia de Ensino



Quanto às aulas de inglês, a intenção foi procurar identificar como e onde os alunos conseguem aprender, levando em conta todos os espaços em que estão inseridos, podendo um deles se tornar um espaço de aprendizado. Assim, percebe-se que os alunos têm acesso ao aprendizado de LI mesmo fora do ambiente escolar, aprendem com familiares, tios ou primos que estão estudando em outros lugares. A curiosidade para o aprendizado de LI neste momento apresenta-se bem aguçada.

**Gráfico 10 – Aulas de Inglês**



## ANEXO III – AUTORIZAÇÕES



**PREFEITURA DE SANTOS**  
Secretaria de Educação



MEMORANDO Nº 324/2017 – SEFORM/COFORM/DEPED/SEDUC

Santos, 26 de maio de 2017.

À UME Vinte e Oito de Fevereiro

Assunto: **Projeto de Pesquisa Acadêmica de Mestrado**

1. Encaminhamos a aluna Andréa Gabriel Paula Souza Santos, regulamente matriculada no curso de Pós-Graduação – Stricto Sensu – Mestrado Profissional “Práticas Docentes do Ensino Fundamental” da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, para desenvolver a pesquisa de Mestrado “O lúdico como prática educativa no ensino de língua inglesa”.
2. O objetivo geral é pesquisar o lúdico como ferramenta de prática pedagógica no processo de ensino na língua inglesa, junto aos alunos do ensino fundamental I.
3. Os encontros serão realizados de acordo com a disponibilidade da Equipe Gestora.
4. Colocamo-nos à disposição para outras informações.

Atenciosamente,

*Debora Gil Souza*  
**DEBORA GIL SOUZA**

Chefe da Seção de Formação Continuada

*Maria Ilidia Trancoso*  
**MARIA ILÍDIA TRANCOSO**

Chefe da Coordenadoria de Formação Educacional



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu maria jose da Conceição, RG \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno Luiz Guilherme Felix da Conceição após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa**, desenvolvido por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem por objetivos levantar as atribuições do ensino da Língua Inglesa para alunos do fundamental I (ciclo I); investigar em minha prática como implementar o lúdico como ferramenta metodológica, especialmente no que concerne às minhas ações como mediadora do processo de ensino nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental I de Santos; apontar uma proposta de metodológica que considere o confronto da teoria com a análise da minha prática com vistas ao melhor desenvolvimento de meus alunos nas aulas de língua inglesa.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários. O vídeo gravado só será utilizado pela pesquisadora para transcrição da fala. As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, 06 de Junho de 2017.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

maria jose da Conceição

Nome: M. J. da S.

R.G. nº 30207481-2

Assinatura do professor orientador:

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

[Assinatura]

Nome: Andréa Gabriel Paula Souza Santos

RG: 27559803-2



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu Giseli Coelho da Silva, RG 43897708-7,  
responsável pelo aluno Maria Eduarda Silva Manini após ter lido e entendido as  
informações referentes a este estudo intitulado **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa**,  
desenvolvido por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos,  
AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a  
finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem por objetivos levantar as atribuições do  
ensino da Língua Inglesa para alunos do fundamental I (ciclo I); investigar em minha prática como implementar o  
lúdico como ferramenta metodológica, especialmente no que concerne às minhas ações como mediadora do  
processo de ensino nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental I de Santos; apontar uma  
proposta de metodológica que considere o confronto da teoria com a análise da minha prática com vistas ao  
melhor desenvolvimento de meus alunos nas aulas de língua inglesa.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para  
o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as  
pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição  
durante as entrevistas/questionários. O vídeo gravado só será utilizado pela pesquisadora para transcrição da fala.  
As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme  
recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila  
Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, 06 de junho de 2017.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

Giseli Coelho da Silva  
Nome: Giseli Coelho da Silva  
R.G. nº 43897708-7

Assinatura do professor orientador:

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos  
R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

Andréa Gabriel Paula Souza Santos  
Nome: Andréa Gabriel Paula Souza Santos  
RG.27559803-2



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Anexo A

ATERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Monique P. Nequeira, RG 34744826-4  
responsável pelo aluno Yasmin Nequeira Linho 2º D após ter lido e entendido as  
normações referentes a este estudo intitulado **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua  
Inglesa**, desenvolvido por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos  
Santos, AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a  
finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Estou informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem por objetivos: levantar as atribuições  
do ensino da Língua Inglesa para alunos do fundamental I (ciclo I); investigar e compreender como se implementa  
a prática de ensino, o lúdico como ferramenta metodológica, especialmente as ações do professor como  
mediador do processo de ensino nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental I de Santos;  
elaborar uma proposta de intervenção que considere o confronto da teoria com a análise da prática, com vistas ao  
preparo para o trabalho formativo no contexto escolar.

Estou ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu  
acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que  
participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as  
entrevistas/questionários. As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma.

Com o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme  
recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila  
Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, 6 de junho de 2017.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

Nome: Monique P. Nequeira  
G. nº 34744826-4

Assinatura do professor orientador:

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

Nome: Andréa Gabriel Paula Souza Santos

G. 27559803-2



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu Mariana Elaudia Alves de Melo, RG 56.404.707-7  
responsável pelo aluno Nathalia Santos Melo após ter lido e entendido as

informações referentes a este estudo intitulado **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa**, desenvolvido por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem por objetivos levantar as atribuições do ensino da Língua Inglesa para alunos do fundamental I (ciclo I); investigar em minha prática como implementar o lúdico como ferramenta metodológica, especialmente no que concerne às minhas ações como mediadora do processo de ensino nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental I de Santos; apontar uma proposta de metodológica que considere o confronto da teoria com a análise da minha prática com vistas ao melhor desenvolvimento de meus alunos nas aulas de língua inglesa.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários. O vídeo gravado só será utilizado pela pesquisadora para transcrição da fala. As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, 06 de Junho de 2017.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

Nome: Mariana Elaudia Alves de Melo  
R.G. nº 56 404 707-7

Assinatura do professor orientador:

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos  
R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

[Assinatura]  
Nome: Andréa Gabriel Paula Souza Santos  
RG.27559803-2



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu Mônica do Nascimento Silva, RG 43300951-3  
responsável pelo aluno M<sup>o</sup> Eduardo do N. Silva após ter lido e entendido as

informações referentes a este estudo intitulado **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa**, desenvolvido por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem por objetivos levantar as atribuições do ensino da Língua Inglesa para alunos do fundamental I (ciclo I); investigar em minha prática como implementar o lúdico como ferramenta metodológica, especialmente no que concerne às minhas ações como mediadora do processo de ensino nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental I de Santos; apontar uma proposta de metodológica que considere o confronto da teoria com a análise da minha prática com vistas ao melhor desenvolvimento de meus alunos nas aulas de língua inglesa.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários. O vídeo gravado só será utilizado pela pesquisadora para transcrição da fala. As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, 06 de Junho de 2017.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

Nome: Mônica do Nascimento Silva  
R.G. nº 43300951-3

Assinatura do professor orientador:

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

Nome: Andréa Gabriel Paula Souza Santos

RG.27559803-2



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu Alcione dos Santos Neves, RG 29.285.931-4  
responsável pelo aluno Lucas Santos Mator após ter lido e entendido as

informações referentes a este estudo intitulado **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa**, desenvolvido por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos, AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem por objetivos levantar as atribuições do ensino da Língua Inglesa para alunos do fundamental I (ciclo I); investigar em minha prática como implementar o lúdico como ferramenta metodológica, especialmente no que concerne às minhas ações como mediadora do processo de ensino nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental I de Santos; apontar uma proposta de metodológica que considere o confronto da teoria com a análise da minha prática com vistas ao melhor desenvolvimento de meus alunos nas aulas de língua inglesa.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante as entrevistas/questionários. O vídeo gravado só será utilizado pela pesquisadora para transcrição da fala. As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, 06 de junho de 2017.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

Nome: Alcione dos Santos Neves  
R.G. nº 29 285 931 4

Assinatura do professor orientador:

Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

[Assinatura]



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO PARA A INSTITUIÇÃO (TCLE)

Eu Katiana Alves dos Santos, RG 37.066.058-4,  
responsável pelo aluno Luiz Felipe Alves da Costa, após ter lido e entendido as  
informações referentes a este estudo intitulado **O Lúdico como Prática Educativa no Ensino de Língua Inglesa**,  
desenvolvido por Andréa Gabriel Paula Souza Santos, orientado pelo Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos,  
AUTORIZO a participação deste no estudo sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a  
finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que tem por objetivos levantar as atribuições do  
ensino da Língua Inglesa para alunos do fundamental I (ciclo I); investigar em minha prática como implementar o  
lúdico como ferramenta metodológica, especialmente no que concerne às minhas ações como mediadora do  
processo de ensino nos anos iniciais em uma escola pública do Ensino Fundamental I de Santos; apontar uma  
proposta de metodológica que considere o confronto da teoria com a análise da minha prática com vistas ao  
melhor desenvolvimento de meus alunos nas aulas de língua inglesa.

Fui ainda informado(a), ainda, de que posso retirar o menor desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para  
o seu acompanhamento e sem que haja quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as  
pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição  
durante as entrevistas/questionários. O vídeo gravado só será utilizado pela pesquisadora para transcrição da fala.  
As imagens não serão divulgadas em hipótese alguma.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme  
recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da Unimes (Rua da Constituição, nº 374, Vila  
Nova, Santos – SP – CEP: 11015-470 – fone: (13) 3226.3400 – ramal: 3477 – e-mail: [xandu@unimes.br](mailto:xandu@unimes.br))

Santos, 06 de Junho de 2017.

Assinatura do (a) responsável pelo menor participante da pesquisa:

Katiana Alves  
Nome: Katiana Alves dos Santos  
R.G. nº 37.066.058-4

Assinatura do professor orientador:

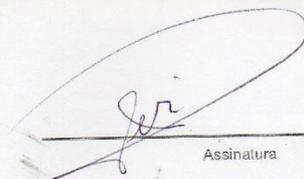
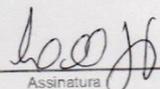
Nome: Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos

R.G. nº \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador:

Andréa Gabriel Paula Souza Santos  
Nome: Andréa Gabriel Paula Souza Santos

RG 27559803-2

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>	
1. Projeto de Pesquisa: O LÚDICO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	
2. Número de Participantes da Pesquisa: 8	
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes	
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>	
5. Nome: GERSON TENORIO DOS SANTOS	
6. CPF: 033.355.558-99	7. Endereço (Rua, n.º): DOM GABRIEL PAULINO BUENO COUTO MEDEIROS KM 72 LOTE 6 QUADRA W JUNDIAI SAO PAULO 13212240
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (11) 4815-5685
10. Outro Telefone:	11. Email: gersontds@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
Data: 18 / 09 / 17	 Assinatura
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>	
12. Nome: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES	13. CNPJ:
14. Unidade/Orgão:	15. Telefone: (13) 3226-3400
16. Outro Telefone:	<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>
Responsável: <u>Quana Lannillo Going</u>	CPF: <u>506774896.170042488-87</u>
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>	
Data: 18 / 09 / 17	 Assinatura
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>	
17. Nome: 6021 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA	18. Telefone: (13) 3211 1819
19. Outro Telefone:	<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.</p>
Nome: <u>Debora Gil Souza</u>	CPF: <u>296.569.058-80</u>
Cargo/Função: <u>Chefe da Seção de Farmácia</u>	Email: <u>deborasouza@santos.sp.gov.br</u>
Data: 19 / 9 / 2017	 Assinatura
<b>Debora Gil Souza</b> Chefe da Seção de	

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O LÚDICO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

**Pesquisador:** GERSON TENORIO DOS

SANTOS **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 78061617.9.0000.5509

**Instituição Proponente:** Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

**Patrocinador Principal:** PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.518.186

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa é de caráter qualitativo/quantitativo e será desenvolvida com 8 alunos de duas salas de aula do Ensino Fundamental, Ciclo I, localizadas

em Santos, das quais sou titular de cargo. O aspecto quantitativo será pesquisado por meio de um questionário socioeconômico a ser aplicado aos

alunos participantes a fim de se levantar os aspectos sociais, culturais e econômicos de todos os participantes. Já o aspecto qualitativo da pesquisa

refere-se a uma entrevista gravada em vídeo que realizarei com todos os participantes da pesquisa a partir de um roteiro de entrevista em que se

busca levantar a importância do lúdico para a sua aprendizagem de língua inglesa nas aulas que ministro. A análise dos dados busca contemplar a

relação entre os dados quantitativos e os qualitativos com o objetivo de se construir um projeto de intervenção em que se busca uma metodologia de ensino da língua inglesa por meio de atividades lúdicas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Pesquisar sobre a ludicidade e suas abordagens no processo de ensino, para trazer mudanças à minha prática, modificando a forma metodológica de propor e trabalhar os conteúdos de LI, junto aos alunos do Ensino Fundamental I, ciclo I.

Continuação do Parecer: 2.518.186

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não apresenta riscos.

Benefícios são sociais.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Apresenta relevância social, científica e pessoal.

**Considerações sobre os Termos de apresentação**

**obrigatória:** Apresenta os Termos obrigatórios e possível impacto educacional.

**Recomendações:**

Especificar com detalhes o procedimento de coleta de dados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não apresenta pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_951184.pdf	20/09/2017 04:06:52		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.doc	20/09/2017 04:04:39	ANDREA GABRIEL PAULA SOUZA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TecleAnexoA.docx	20/09/2017 03:54:54	ANDREA GABRIEL PAULA SOUZA SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	20/09/2017 03:54:03	ANDREA GABRIEL PAULA SOUZA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado /	ProjetoAndreafinalgerson.docx	13/09/2017 10:35:36	ANDREA GABRIEL	Aceito

Brochura Investigador			PAULA SOUZA SANTOS	
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TecleAnexoB.docx	13/09/2017 10:25:35	ANDREA GABRIEL PAULA SOUZA SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTOS, 28 de Fevereiro de 2018

---

**Assinado por:**
**Sandra Kalil Bussadori****(Coordenador)**