



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA**

**ÉERICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE**

**Brasília, Julho de 2013.**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA**

**ÉERICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE**

**Brasília, Julho de 2013.**

**ÉRICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA**

Trabalho Final de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

**Comissão Examinadora:**

**Professora Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)**

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

**Professora Dr<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues**

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

**Professora Dr<sup>a</sup> Paula Maria Cobucci**

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

**Brasília, Julho de 2013.**

**ÉRICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA**

Trabalho Final de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)**

Universidade de Brasília

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Lucília Vidal Rodrigues**

Universidade de Brasília

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Maria Cobucci**

Universidade de Brasília

**Brasília, Julho de 2013.**

Dedico este trabalho aos meus pais, Edson e Ediane, e ao meu irmão, Anderson, que são o meu bem mais precioso.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de ter vivido parte dela na Universidade de Brasília, um lugar fantástico onde tive experiências incríveis e pude engrandecer minha jornada acadêmica na construção do conhecimento.

Aos meus pais por tanto apoio e incentivo, por me motivarem a perseverar em tudo que eu me propusesse a fazer e me desafiarem a ir além dos meus sonhos.

Ao meu pai, zeloso e provedor, por me proporcionar as melhores condições de estudo, me aconselhar nos momentos de dúvida e por tornar minhas idas à faculdade em momentos de muita conversa e alegria.

A minha mãe, amiga e inspiradora, por despertar em mim a paixão pela educação e por fazer tantas renúncias para poder estar sempre ao meu lado trazendo confiança e me fazendo crescer.

Ao meu irmão pelo companheirismo e amizade. Você foi meu primeiro aluninho, quem me fez ter a certeza de que pedagogia é a minha vocação. Enquanto te ajudava a fazer deveres de casa e trabalhos da escola, percebia que, na verdade, quem mais ensinava era você e quantos aprendizados preciosos recebi desse meu lindo professor!

Aos meus avós paternos Francisco (in memorian) e Maria, aos avós maternos Berilo (in memorian) e Avani, e toda a minha família por todo o carinho.

A Ivone, minha avó do coração e professora de um grande coração, por sempre acreditar em mim e me edificar com ensinamentos tão importantes.

Ao meu eterno colega e melhor amigo da vida inteira, Pedro Diniz, por tanta lealdade e afeto. Juntos desde a quinta série, compartilhando conquistas e tristezas, trazendo inúmeras histórias e estórias para contar, descobrindo lugares novos para almoçar durante as greves e estando sempre unidos mesmo em cursos diferentes. Como foi bom ter você comigo, também, na vida universitária!

Aos meus amigos e, praticamente, irmãos: Carol, Gui, Vitor e Giulia, por compreenderem meus momentos de ausência por causa dos compromissos acadêmicos e pela capacidade de me tornarem alguém melhor.

Aos meus colegas que se tornaram grandes amigos: Camila, Gabi, Alinne, Igor, Edu e Carol. Vocês tornaram minha permanência na universidade muito mais rica e prazerosa!

A querida professora Cristina Coelho, por sua dedicação, disposição e brilhantismo na orientação deste trabalho.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação que diariamente engrandeceram minha jornada acadêmica.

As professoras e aos meus queridos aluninhos que enobreceram a minha pesquisa científica e atuação docente.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE 1 – MEMORIAL EDUCATIVO .....</b>	<b>3</b>
<b>PARTE 2 – MONOGRAFIA .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I – Referencial Teórico .....</b>	<b>7</b>
1.1. Aquisição da linguagem .....	7
1.2. Formação de conceitos .....	12
1.3. Aquisição de língua estrangeira .....	14
1.3.1 Período crítico .....	17
1.4. Assimilação de língua estrangeira .....	18
1.5. Estratégias Pedagógicas .....	19
1.6. Brincadeira .....	23
<b>Capítulo II – Metodologia .....</b>	<b>28</b>
2.1 Metodologia utilizada .....	28
2.2 Caracterização da escola .....	29
2.3 Caracterização da turma .....	30
2.4 Descrição da rotina das aulas de língua inglesa .....	31
<b>Capítulo III – Análise e discussão dos dados .....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo IV – Considerações Finais .....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>46</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>50</b>



*“Se eu tivesse o dom de falar em outras línguas sem tê-las aprendido, e se pudesse falar em qualquer idioma dos homens ou dos anjos, e, no entanto, não tivesse amor, eu seria como o sino que ressoa ou um prato que estaria só fazendo barulho.”*

**1 Coríntios 13.1 (NBV, 2010, p. 950)**

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Estratégias pedagógicas e aquisição de língua estrangeira na educação infantil: um relato de experiência.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo geral: investigar, com base na perspectiva histórico-cultural, o impacto que as estratégias pedagógicas empregadas no processo de instrução formal nos anos iniciais da Educação Infantil provocam na aquisição de língua estrangeira. Para isso, exploramos no referencial teórico algumas teorias a respeito da aquisição da língua materna e da língua estrangeira, com ênfase nos estudos de Vigotski (2007) sobre interação social, formação de conceitos e assimilação de língua estrangeira. Em seguida, apresentamos o fenômeno “período crítico” e discutimos as estratégias pedagógicas (TACCA, 2006) juntamente com o conceito de andaime e outros descritores de aprendizagem (RODRIGUES-JÚNIOR, 2002). Por fim, trazemos um estudo sobre a brincadeira no desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2008). Esta pesquisa é um relato de experiência, em que apresentamos situações e experiências vivenciadas no ambiente escolar. Investigamos duas turmas de séries iniciais da Educação Infantil, analisando a interação entre os pares, além do uso de estratégias docentes para auxiliar os alunos na construção do conhecimento. Concluímos, pela análise dos dados, que o processo de aquisição de língua estrangeira em contexto de instrução formal sem imersão na língua-alvo se torna muito mais limitado e difícil; que o fator idade traz benefícios e dificuldades; e que as estratégias pedagógicas devem ser constantemente ajustadas às necessidades do público onde serão empregadas, para que o ensino seja eficiente e a aquisição da língua estrangeira aconteça.

**Palavras-chave:** aquisição da linguagem; aquisição de língua estrangeira; estratégias pedagógicas.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Estratégias pedagógicas e aquisição de língua estrangeira na educação infantil: um relato de experiência.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013.

### **ABSTRACT**

The objective of the present work was to investigate, based on the historic-cultural perspective, how pedagogical strategies employed in the process of formal instruction in the early grades from kindergarten may promote second language acquisition. In order to achieve our aim, we reviewed theories on first and foreign language acquisition, emphasizing Vigotski's researches about social interaction, concept formation and assimilation of foreign language. Thereupon, we show the phenomenon "critical period" and discuss pedagogical strategies (TACCA, 2006) along with the concept of scaffolding and other learning descriptors (RODRIGUES JÚNIOR, 2002). Finally, we present a study of playing in child development (VIGOTSKI, 2008). This research is an experience report, where we present situations and experiences in the school environment. We investigated two classes of the initial series of early childhood education, analyzing the interaction between pairs, as well as the teacher's strategies to assist students in the knowledge construction were analyzed. By analyzing the data, we can conclude that the process of foreign language acquisition in the context of formal education without immersion in the target language becomes much more limited and difficult, that age brings benefits and difficulties, and that pedagogical strategies must be constantly adjusted to public demands which will be used for the teaching to be efficient and second language acquisition happen.

**Keywords:** language acquisition; foreign language acquisition; pedagogical strategies.

## APRESENTAÇÃO

Atualmente, as crianças têm ingressado cada vez mais cedo no ambiente escolar. Os avanços tecnológicos estão muito mais presentes nas mais diversas áreas da vida dos alunos. Freire (2008, p. 87) afirma que há um “enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças”. Seja para se adequar aos parâmetros curriculares nacionais ou à demanda oriunda de um mundo em crescente globalização, as escolas se preocupam em atender as necessidades que emergem de seu público. Uma dessas necessidades é a comunicação e, por isso, é comum encontrarmos escolas que oferecem, desde a escolarização infantil, o ensino de uma ou mais línguas estrangeiras como componente curricular.

A língua estrangeira (LE) que a maioria das escolas brasileiras integra em seu componente curricular é a língua inglesa. Isso porque, de acordo com Anjos (2011), o inglês tem se “consagrado como segunda alternativa de comunicação na maioria dos países; é a língua dos esportes, do cinema, da Internet; é usada [...] em congressos, na diplomacia, nos meios científicos”. Segundo Santos Jorge (2009, p. 163), quando se ensina uma LE, ensina-se também outros aspectos relacionados a ela, como a cultura de um país e o modo de vida de seu povo. O caráter educativo de uma língua está na oportunidade de compreender a diversidade cultural humana e refletir sobre a língua e cultura materna.

Por isso, torna-se fundamental investigar e discutir como é feito o trabalho de inserção dos alunos em uma língua estrangeira desde os anos iniciais da Educação Infantil.

Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo geral: investigar, com base na perspectiva histórico-cultural, o impacto que as estratégias pedagógicas empregadas no processo de instrução formal nos anos iniciais da Educação Infantil provocam na aquisição de língua estrangeira. Para aprofundar essa temática, postulam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Narrar situações em que a língua estrangeira se relacione com o desenvolvimento da língua materna ou nela se apoie;

2. Descrever as estratégias da professora no ensino da língua estrangeira;
3. Observar se são fornecidas as condições necessárias para que aluno se envolva emocionalmente e racionalmente com o conteúdo apresentado;
4. Identificar situações de desconforto do aluno com uma nova língua.

Para isso, serão investigadas duas turmas de crianças, entre 3 e 4 anos de idade, em anos iniciais da Educação Infantil em uma escola de Sobradinho – DF, observando a interação entre elas e com a professora. Esta pesquisa se caracteriza como um relato de experiência, pois a professora das turmas investigadas também é a autora deste trabalho. Serão apresentadas situações e experiências vivenciadas no ambiente escolar desde o começo do ano letivo como base empírica do trabalho reflexivo da pesquisa realizada.

Este trabalho se fundamenta principalmente na produção teórica de Tacca (2006) sobre estratégias pedagógicas e nas pesquisas de Vigotski (2007) acerca da mediação, zona de desenvolvimento iminente, brincadeira e formação de conceitos.

O presente trabalho se divide em duas partes:

A primeira parte constitui-se de um memorial educativo, no qual é apresentada a trajetória escolar e acadêmica da autora, abordando diversos aspectos que a despertaram e influenciaram na realização deste trabalho; e uma reflexão acerca das perspectivas profissionais da autora, com suas intenções educacionais futuras.

A segunda parte corresponde à monografia em si e está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo é o referencial teórico, que serviu de base para a realização da pesquisa. O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. O terceiro capítulo traz a análise e discussão dos dados coletados, com base no referencial teórico. O quarto capítulo são as considerações finais. O quinto capítulo é um apêndice com traduções para o português de músicas apresentadas em inglês no decorrer da análise e discussão dos dados.

## PARTE 1

### MEMORIAL EDUCATIVO

Sou Érica Raquel de Castro Cavalcante, brasiliense, moradora de Sobradinho desde os meus primeiros dias de vida até hoje. Meu pai, também, é natural de Brasília, minha mãe do Piauí. Ele é contador e professor, ela, pedagoga. Tenho um irmão mais novo recém-formado no Ensino Médio e futuro calouro do curso de Medicina Veterinária.

Desde a mais tenra idade, tive contato com o ambiente escolar. Minha mãe era professora em uma escola que tinha creche e com um ano de idade eu já frequentava aquele ambiente. Mais tarde, ela foi lecionar em outra escola e, mais uma vez, eu fui estudar na mesma escola onde ela trabalhava. O nome da escola era Escola Batista Pedras Vivas, de orientação cristã, onde estudei do jardim até a quarta série do Ensino Fundamental.

Aos seis anos de idade, estava alfabetizada e meus pais me matricularam em um curso de língua inglesa. Aprendi com facilidade o novo idioma e logo me encantei pela língua. Na escola, o inglês se unia ao português integrando o time das matérias preferidas. Tudo o que eu aprendia nas aulas da língua materna eu relacionava com o conteúdo visto nas de inglês e vice-versa. Além disso, queria ensinar ao meu irmão, de apenas três anos na época, o que eu estava aprendendo. Tentava ensiná-lo a escrever, fazendo pontilhados para que ele cobrisse e, assim, fizesse as letras. Também o ensinava todas as palavras que eu sabia falar em inglês, na tentativa de um possível diálogo em outra língua.

Quando estava no turno oposto ao da aula, eu gostava de ir à escola para acompanhar minha mãe, agora no cargo de diretora, e as demais professoras, coordenadoras e funcionários. Achava incrível aquele lugar e tudo o que acontecia dentro daquela estrutura. Aos poucos, eu me encantava por tudo que envolvia educação e, de certa forma, percebia a minha vocação para ser pedagoga.

Na quinta série me mudei para o Centro de Ensino Santa Rita de Cássia, onde estudei até a oitava série. Essa escola era maior do que a outra, tanto em tamanho físico, quanto em quantidade de séries e alunos. No começo me assustei com a mudança, principalmente, porque minha mãe não estava lá comigo. Mas, com o passar do tempo, me acostumei com a nova rotina. Tive excelentes professores e colegas que se tornaram grandes amigos, com os quais tenho contato e profundo carinho até hoje. Nos dois primeiros anos, fui aluna destaque em todos os bimestres (aluno destaque era aquele que tinha nota média geral acima de 90%). Porém, na sétima série meu rendimento caiu. Comecei a ter muita dificuldade em matemática e me desempenhei mal em outras matérias por falta de dedicação, devido a minha avidez por conversar e, assim, não conseguir prestar atenção nas aulas. Junto a isso, estava com dificuldade no curso de inglês, pois o comecei muito nova e o contexto das aulas estava num nível avançado para minha faixa etária. Meus pais decidiram me trocar de escola de línguas. Recomecei o curso do zero e, a princípio, fiquei chateada com isso. Os anos anteriores pareciam ter sido jogados fora, mas depois compreendi o quão eficaz foi ter cursado inglês com pessoas da minha idade, num ambiente em que eu me sentia inserida. Fiz a oitava série com mais empenho e, conseqüentemente, tive melhores resultados. Mais uma vez, mudei de escola.

No primeiro ano do Ensino Médio, fui estudar no Instituto Educacional Santo Elias. Alguns colegas da antiga escola também foram estudar lá, o que foi uma grande alegria para mim. Fiz o primeiro ano, com algumas dificuldades com as matérias novas e, receosa de que o “desastre” da sétima série se repetisse. Por isso, tive muita cautela e me foquei nos estudos, tanto dentro quanto fora de sala. O segundo ano foi mais tranquilo quanto ao conteúdo curricular. No terceiro ano, a pressão era sobre a carreira que eu iria seguir. Nada foi imposto pelos meus pais, eles me deram liberdade e apoio para tomar a minha decisão. A cobrança vinha de mim mesma. Sempre soube que meu caminho era a educação, porém a baixa remuneração, desvalorização da carreira, pouco status dentre outros motivos, me deixavam em dúvida se eu não deveria escolher outro curso. Acabei seguindo o que eu sempre quis e, no meio do ano de 2009, optei por fazer o vestibular da UnB para conhecer o tipo de prova aplicada. Para minha surpresa, o que era para ser uma preparação se transformou em aprovação. O problema era eu não ter concluído o Ensino Médio. Meus pais procuraram a escola e lá pude fazer uma prova

equivalente ao segundo semestre do terceiro ano. Tirei boa nota na prova e o MEC liberou a documentação necessária para comprovar minha conclusão no Ensino Médio. No outro dia, fui a UnB fazer a minha matrícula.

Em 2009, aos dezesseis anos de idade, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Como dito anteriormente, soube desde sempre que eu queria atuar na área educacional, porém, pouco sabia a respeito do curso de pedagogia. Não conhecia muito a respeito do meu curso e muito menos sobre a realidade universitária. Então, segui o conselho da minha professora de redação do ensino médio: “seja uma ‘vampira’ na universidade, sugue todas as coisas fantásticas que ela tem a oferecer”.

No primeiro semestre, aceitei todas as matérias que me ofertaram, participei da semana universitária, me inscrevi em palestras em diversas áreas e fiz amigos queridos. A partir do segundo semestre, estava mais familiarizada com aquele ambiente e pude aproveitar melhor as oportunidades que ele me proporcionava. Ao ter contato com as matérias “educação em língua materna” e “processos de alfabetização” percebi que era nessa direção que eu queria caminhar dentro do meu curso. Comecei a participar de projetos e eventos de pedagogia e linguística; fui monitora em disciplinas de língua materna e alfabetização; através do programa de iniciação científica, trabalhei em uma pesquisa sobre “alfabetização na educação de jovens e adultos” e fui orientada por excelentes professores da área de linguística.

Durante minha jornada acadêmica, tive a oportunidade de voltar à escola em que cursei o jardim, dessa vez como professora de inglês. A cada aula que eu ministrava, a certeza de que eu queria enveredar pelo caminho da docência e, conseqüentemente, da pesquisa se confirmava. Então, desde o projeto piloto até o fim do estágio, minha pesquisa foi sobre o ensino de língua estrangeira na educação básica. Muitas dúvidas surgiam pelo fato de a pesquisa caminhar em direção à vertente linguística. No projeto 5, que é a elaboração do trabalho de conclusão de curso, minha orientadora e eu éramos desafiadas a elaborar o problema de pesquisa de acordo com aquilo que se relacionasse com a minha formação acadêmica, ou seja, que a pesquisa abordasse aquilo que tange à parte pedagógica das aulas de inglês. Chegamos à conclusão de que seria relevante investigar, com base na perspectiva histórico-cultural, o impacto que as estratégias



pedagógicas empregadas no processo de instrução formal nas séries iniciais da Educação Infantil provocam na aquisição de língua estrangeira.

Por fim, inspirada por minha trajetória escolar e influenciada por experiências vividas na faculdade, minha monografia trata sobre o uso de estratégias pedagógicas na aquisição de língua estrangeira nos anos iniciais da Educação Infantil. Foi uma enorme satisfação fazer esse trabalho e espero aprofundar minhas pesquisas nessa área através de programas de pós-graduação e extensão. Pretendo trabalhar com alfabetização, letramento e formação de professores. Espero contribuir com produções relevantes para os estudos em língua materna e língua estrangeira.

## **PARTE 2**

### **MONOGRAFIA**

#### **CAPÍTULO I**

#### **REFERENCIAL TEÓRICO**

##### **1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

A aquisição da linguagem é um tema recorrente em diversos estudos e, conseqüentemente, existem várias correntes teóricas abordando esse assunto. Por isso, apresentaremos um breve panorama sobre essas diferentes teorias, sendo que algumas delas são opostas e outras se suplementam. Segundo Paiva (2009, p. 1) “nenhuma dessas propostas apresenta uma explicação completa do fenômeno”, mas para os fins deste trabalho, nos aprofundaremos na perspectiva do interacionismo social, uma das propostas que surgem dentre os estudos de Vigotski, que se aplica na pesquisa realizada em sala de aula.

A língua é “um sistema dinâmico não-linear e adaptativo, composto por uma conexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-cultural e político que nos permitem pensar e agir na sociedade.” (idem, p. 4). Nas investigações desse sistema tão complexo que é a linguagem, um dos principais questionamentos que emergem é de onde ela provém. Algumas correntes sugerem que ela decorre de fatores naturais, outras de fatores ambientais, e ainda há aquelas que a apresentam como uma interação entre estes dois fatores.

De modo geral, as correntes teóricas sobre aquisição da linguagem mais divulgadas são as de cunho empirista e racionalista.

As correntes empiristas são caracterizadas pela assunção de que todo o conhecimento começa com a experiência, e não consideram a mente como um componente fundamental na explicação do processo de aquisição da linguagem. Há versões radicais do empirismo que consideram a mente humana uma tabula rasa a ser preenchida através de experiências. Em geral, a perspectiva empirista confere maior

valor aos fatores externos (ao ambiente) na aquisição do conhecimento em detrimento de fatores internos.

As correntes racionalistas postulam haver conhecimentos e capacidades inatas que orientam o indivíduo na aquisição da linguagem. De acordo com o racionalismo, o conhecimento se origina pela razão humana, a qual torna possível a experiência. Sem as capacidades racionais inatas os dados advindos das experiências humanas seriam um todo fragmentado e caótico que dificilmente se tornaria um conhecimento definido e estável. Os racionalistas atribuem à mente humana a responsabilidade pela aquisição da linguagem e definem as características inatas como condições prévias para o desenvolvimento da cognição e da linguagem. Portanto, ao contrário da empirista, a perspectiva racionalista confere maior valor aos fatores internos na aquisição do conhecimento em detrimento dos fatores externos.

O conexionismo é uma teoria de cunho empirista que estuda a mente por uma perspectiva computacional, ou seja, segundo Paiva (2009, p. 1), a descrição do processamento cognitivo é feita “à semelhança de um computador – os dados que alimentam a mente (*input* ou dados de entrada), seu processamento (dados ocultos) e o produto ou *output* (dados de saída)”. De acordo com Gasser (1990 apud PAIVA, 2009), durante esse processo todo o conhecimento é incorporado “através de conexões que são fortalecidas ou enfraquecidas em resposta às regularidades de padrões de *input*”. Na visão conexionista a aprendizagem é resultado de associações entre informações e a aquisição da linguagem implica o estabelecimento de novas conexões neuronais. Assim, a língua é fruto da experiência humana e não uma faculdade inata.

O comportamentalismo, ou behaviorismo (termo criado por Watson), é outra teoria de cunho empirista. Segundo Paiva (2009), na percepção de Watson a aprendizagem é vista como a formação de hábitos e seus princípios são: repetição a estímulos, reforços positivos e negativos para formação de hábitos desejados, e atividades graduadas para garantir o sucesso na aprendizagem.

O comportamentalismo foi amplamente difundido por Skinner que, em sua percepção, concebe a aprendizagem como fruto de condicionamento operante. A proposta de Skinner, citado por Scarpa (2001, p. 3), é enquadrar a linguagem “na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-resposta-reforço, que explicam o condicionamento e que estão na base da estrutura do comportamento.” A aprendizagem estímulo-resposta-reforço acontece da seguinte maneira:

um evento no ambiente (estímulo incondicionado) causa uma resposta incondicionada em um organismo que possua capacidade de aprendizagem; tal resposta é, então, seguida de outro evento que apele ao organismo, ou seja, a resposta do organismo é positivamente reforçada; caso a seqüência estímulo-resposta-reforço positivo ocorra um número suficiente de vezes, o organismo aprenderá de que forma associar sua resposta ao estímulo através do reforço – isso irá, conseqüentemente, fazer com que o organismo sempre dê a mesma resposta quando confrontado com o mesmo estímulo e, dessa forma, a resposta tornar-se-á uma resposta condicionada. (FINGER, 2007, p. 13)

Segundo Finger (2007, p. 9), para os behavioristas, o comportamento é a “resposta dada por um determinado organismo a algum fator externo que o estimule, sendo que tal resposta pode sempre ser observada, descrita e quantificada.” Na concepção comportamentalista, o estudo da linguagem deve ocorrer através da observação objetiva do comportamento dos organismos, rejeitando qualquer constructo teórico como razão, consciência, ideias, ou fazer referência a outros eventos mentais e processos internos.

Contrapondo a visão ambientalista, Chomsky adota uma postura inatista, ou também gerativista, ao considerar o processo de aquisição da linguagem. Considera que a linguagem é uma dotação genética, específica da espécie, desencadeada através de um dispositivo inato, inscrito na mente. Este dispositivo inato de aquisição da linguagem (em inglês, LAD, *language acquisition device*) revela o que já está presente biologicamente no ser humano de maneira relativamente fácil e com certo grau de instantaneidade. Segundo Chomsky, citado por Scarpa (2001), o conhecimento linguístico tem bases biológicas e, portanto, universais, comuns a todos os membros da espécie. Para ele, o sujeito é equipado, já no estágio inicial, com uma gramática universal (GU). A GU é "uma caracterização destes princípios inatos, biologicamente determinados, que constituem o componente da mente humana — a faculdade da linguagem". (LIGHTFOOT, 1991 apud SCARPA, 2001). Desse modo, a GU acionada pela LAD é que desencadeia a competência linguística na criança. Nessa visão, conclui-se que a “criança nasce pré-programada para adquirir a linguagem e é capaz de, a partir da exposição à fala, construir suas hipóteses sobre a língua a que está imersa.” (FREITAS, 2007, p. 56).

Em suas investigações, Piaget acrescenta que a linguagem é fruto de uma troca entre organismo e meio, e depende do desenvolvimento da inteligência na criança. Em sua abordagem, chamada de cognitivismo construtivista ou epigenético, ele propôs

quatro estágios de desenvolvimento da criança, são eles: sensório-motor (zero a dois anos), estágio que precede a linguagem; pré-operatório (dois a sete anos), estágio dos símbolos e das representações; operatório-concreto (sete a doze anos), estágio de construção da lógica; operatório-formal (doze anos em diante), estágio do raciocínio e dedução (DEL RÉ, 2006).

Para Piaget, a linguagem aparece na superação do estágio sensório-motor, por volta dos dois anos de idade, e depende da função semiótica. Também conhecida como função simbólica, resume-se em distinguir os significantes dos significados, de forma que aqueles permitam e evoquem a representação destes. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 2007; SCARPA, 2001).

Além da função simbólica, nesse período há o desenvolvimento da representação, em que a experiência pode ser armazenada e recuperada. Concomitantemente a essas duas funções, ocorrem outros três processos responsáveis pela superação do “egocentrismo radical”, a saber:

- a) o da descentralização das ações em relação ao corpo próprio, isto é, entre sujeito e objeto (ou entre "eu" e "o outro" ou "eu" e "o mundo"); o sujeito começa a se conhecer como fonte ou senhor de seus movimentos;
- b) o da coordenação gradual das ações: "em lugar de continuar cada uma a formar um pequeno todo em si mesmo", elas passam a se, coordenar para constituir uma conexão entre meios e fins;
- c) o da permanência do objeto, segundo o qual o objeto permanece o mesmo e igual a si próprio mesmo quando não está presente no espaço perceptual da criança. (SCARPA, 2001, p. 6).

Através destes três processos, a criança pode “exercer o princípio da arbitrariedade dos símbolos” e superar a “inteligência sensório e motora, a caminho da inteligência pré-operatória de fases posteriores” e, assim, “a linguagem se torna possível”. (Idem, p. 6-7).

Dentre os estudos de Vigotski, há uma corrente conhecida como interacionismo social, também de orientação construtivista, como alternativa à teoria de Piaget, pois se avalia que ele subestimou o alcance social na aquisição da linguagem.

Vigotski propõe que pensamento e linguagem sejam estudados do mesmo ponto de vista e considera a atividade simbólica, realizada através da fala, a responsável pela organização do pensamento. Nessa abordagem, a linguagem é trazida pela internalização da ação e do diálogo e resulta nas seguintes transformações:

- a) uma operação que, inicialmente, representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente, [...]
- b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal: as funções no desenvolvimento da criança aparecem primeiro no nível social e, depois, no individual. [...]
- c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento, isto é, a história das relações reais entre as pessoas são constitutivas dos processos de internalização. (Ibid., p. 8)

O ponto crucial que diferencia a perspectiva vigotskiana da piagetiana é o entendimento de que o processo de internalização ocorre através da mediação. Segundo Rosso & Souza (2011, p. 5897) a mediação simbólica, efetuada pelo outro mais experiente, possibilita uma ação mais significativa do sujeito sobre o objeto e, assim, “o indivíduo passa a transformar, dominar e internalizar conceitos, papéis e funções sociais presentes na sua realidade”. A teoria de Vigotski atribui grande importância à interação social na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Vigotski trabalha com duas funções básicas da linguagem: intercâmbio social e pensamento generalizante. No intercâmbio social é a necessidade de comunicação que impulsiona o desenvolvimento da linguagem. E o pensamento generalizante corresponde à linguagem como forma de ordenação do real e a torna um instrumento do pensamento.

Para ele, o pensamento e a fala a princípio se encontram separados, pois, tem raízes genéticas diferentes. Assim, ele identifica uma fase pré-verbal (desenvolvimento do pensamento) e uma fase pré-intelectual (desenvolvimento da linguagem). A fase pré-verbal caracteriza-se por uma inteligência prática, por exemplo, no uso de instrumentos para a resolução de problemas simples. A fase pré-intelectual caracteriza-se em reações vocais, por exemplo, o balbúcio e o choro, e nela a fala ainda não tem função de signo. Conforme os indivíduos crescem e necessitam se comunicar, o pensamento e a linguagem começam a se relacionar. (OLIVEIRA, 2005)

Dessa forma,

num determinado momento do desenvolvimento da criança (mais ou menos 2 anos) o percurso do pensamento encontra-se com o da linguagem e inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico: a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem. (idem, p. 47)

Embora, explicitamente a relação entre pensamento e linguagem, Vigotski (2008) explica que ambos não estarão juntos em todos os momentos da vida: o indivíduo continua a ter uma fala não-intelectual e pensamento não-verbal.

Segundo Vigotski, apenas a interação social não é suficiente para que a criança constitua um pensamento verbal, é necessário que haja um processo gradual de internalização da linguagem. Tal processo se constitui de três fases, descritas por Oliveira (2005): fala exterior, fala egocêntrica e fala interior. Inicialmente, a criança faz uso da linguagem externa disponível em seu meio para se comunicar. Posteriormente, a criança faz uso da linguagem egocêntrica, em que ela fala alto consigo mesma, independente da presença de um interlocutor. Aos poucos desenvolve a fala interior, que funciona como um discurso sem vocalização voltado para o pensamento, auxiliando-a nas suas operações psicológicas. Assim, a fala egocêntrica funciona como um meio de transição para a fala interior, ambas se assemelham por serem voltadas para o interior, e se diferenciam, pois a fala egocêntrica ainda é externa.

## **1.2 FORMAÇÃO DE CONCEITOS**

Vigotski explica que um grande passo na investigação da formação dos conceitos é a criação de uma metodologia que permite observar a dinâmica interna do processo. O estudo experimental proposto deve refletir sobre a gênese dos conceitos, considerando: o objeto sobre o qual se elabora um conceito e a palavra que surge dele.

A palavra é o signo que serve como meio para a formação de conceitos e logo se converte em seu símbolo. Um conceito não é uma formação isolada e imutável, mas faz parte de um processo intelectual, continuamente empregada a serviço da comunicação, do conhecimento e resolução de problemas. Somente o estudo do uso funcional da palavra, seu desenvolvimento e diversas formas de aplicação, proporcionará elementos para estudar a gênese dos conceitos.

É importante considerar o aspecto funcional da palavra, pois os conceitos são influenciados pelos processos de pensamento e pela resolução do problema. Primeiro, encontra-se o processo de elaboração do conceito que, logo depois, se converte em novos objetos. Posteriormente, o conceito é utilizado em livre associação e, finalmente,

na formação dos juízos e determinação de conceitos novamente elaborados. Vigotski salienta que a formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa e viva em que participam todas as funções intelectuais básicas, combinadas de um modo especial, ao contrário do que outros estudiosos (Ach, 1921; Buhler, 1923-27 apud Vigotski, 2007) afirmavam, ao destacar um determinado fator como mais importante que outro.

Ao investigar a formação de conceitos, utilizando o método do “duplo estímulo”, Vigotski mostrou que esse processo se divide em três estágios básicos.

O primeiro estágio é o sincrético. No pensamento sincrético, a criança efetiva os primeiros agrupamentos de maneira não organizada e com base em nexos vagos. Ela utiliza critérios subjetivos e instáveis, que mudam continuamente e não estabelecem relações com as palavras, nem com os aspectos relevantes do objeto. (OLIVEIRA, 1992; SCHROEDER, 2007)

O segundo estágio é o pensamento por complexos. Nele, a criança se baseia em experiências imediatas e agrupa os objetos a partir de relações fundamentadas em fatos e com base no vínculo real que há entre eles. Aqui, o pensamento ainda está num plano real-concreto. (SCHROEDER, 2007).

O terceiro e último estágio é o pensamento conceitual propriamente dito. A criança agrupa os objetos “com base num único atributo, sendo capaz de abstrair características isoladas da totalidade da experiência concreta”. (OLIVEIRA, 1992, p. 29).

Segundo Schroeder (2007), a construção conceitual é, enfim, sintetizada na seguinte sequência: percepção – representação – conceito.

Na etapa da percepção, os estudantes identificam e oralizam, baseados na observação, as características concretas do objeto ou do fenômeno estudado. Em seguida, na representação, utilizando-se da linguagem, ressalta as características essenciais, abstraindo as características secundárias ou irrelevantes. O conceito concentra, finalmente, de forma abstrata, os atributos genéricos do objeto ou do fenômeno e é expresso pela palavra. (SCHROEDER, 2007, p. 303)

A partir de suas investigações teóricas, com base em vários autores, Vigotski expressou o raciocínio a seguir em relação à formação de conceitos, sendo eles: o espontâneo e o científico.



O conceito espontâneo é desenvolvido pela criança de forma natural por meio de suas experiências concretas imediatas. É elaborado de forma indutiva, a partir de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais, sem relações consistentes ou sistemáticas. Tal conceito é formado por representações do sujeito, não é conscientizado e é construído fora do ambiente escolar.

Já o conceito científico origina-se nos processos de ensino, através de atividades estruturadas, mediadas pelos professores, que fornecerão aos alunos conceitos mais definidos. Ou seja, esse conceito é adquirido através de processos de instrução em que se requer do estudante uma operação consciente e arbitrária com os conceitos espontâneos, de maneira a realizar abstrações mais formais. (SCHROEDER, 2007).

Os conceitos espontâneos, que estão diretamente ligados aos objetos concretos do mundo, formam uma base para os conceitos científicos que, quando dominados pelo estudante iniciam um processo de transformação daqueles, levando-os para níveis de compreensão muito mais elevados. Assim, Vygotsky compreende a educação como um dos fatores que desencadeiam o desenvolvimento intelectual, mas nunca pela transmissão impositiva dos conhecimentos já elaborados. Para Vygotsky, o efetivo aprendizado de um conceito científico teria um efeito benéfico sobre o estudante: o de permitir escolhas deliberadas e a capacidade de justificá-las uma vez que, agora, já seria capaz de refletir sobre as regras envolvidas, ou seja, leva o estudante à consciência e ao uso deliberado de suas próprias operações mentais. (idem, p. 312).

Para Vigotski, segundo Schroeder (2007), os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, não são excludentes, mas mantêm relações entre si e se influenciam. Todavia, os caminhos percorridos para o desenvolvimento de ambos não são iguais, pois se diferem quanto à sua relação com as experiências da criança e sua relação com os objetos.

### **1.3 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Assim como na aquisição da linguagem, embora haja um número tão extenso de teorias, modelos e hipóteses, ainda não há um consenso sobre como se aprende uma língua estrangeira.

O contato entre a criança e o mundo dos adultos que a cercam se estabelece muito cedo. Desde pequena, ela tem contato com o meio verbal e, por volta dos dois anos de idade, começa a empregar o mecanismo de fala por si mesma. (VIGOTSKI, 2007, p. 177). Quando as crianças chegam à escola, elas já sabem falar bem a sua língua materna (L1), isto é, conseguem se comunicar em diferentes situações. Entretanto, precisam ampliar sua gama de recursos comunicativos para atender determinadas convenções sociais e se adequar a cada tipo de interação. As crianças adquirem recursos comunicativos em experiências anteriores a sua entrada na escola, porém, é papel desta facilitar a ampliação da competência comunicativa de seus alunos para que possam atender a normas vigentes nos novos domínios sociais que forem frequentar. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Por isso, a aquisição da língua materna se assemelha à formação dos conceitos espontâneos explicitados por Vigotski, pois sua gênese ocorre fora do contexto escolar, de maneira natural. De modo geral, criança está motivada a falar por causa do ambiente em que está inserida, para poder se comunicar. Já a aquisição de segunda língua (ASL), através da instrução formal, se assemelha à formação dos conceitos científicos, pois aquela se relaciona com a língua materna, assim como os conceitos científicos com os espontâneos. Na ASL, a criança tem contato limitado com falantes da L2. (SAPUCAIA; VIGOTSKI, 2007)

O ensino de uma língua estrangeira (LE) deve ir muito além de seus usos práticos e priorizar o caráter educativo da língua. Quando se ensina uma LE, ensina-se também outros aspectos relacionados a ela, como a cultura de um país e o modo de vida de seu povo. O caráter educativo de uma língua reside justamente na oportunidade de compreender a diversidade cultural humana e refletir sobre a língua e cultura materna. (SANTOS JORGE, 2009, p. 163).

A língua estrangeira que a maioria das escolas brasileiras integra em seu componente curricular é a língua inglesa. Isso porque, de acordo com Anjos (2011), o inglês tem se “consagrado como segunda alternativa de comunicação na maioria dos países; é a língua dos esportes, do cinema, da Internet; é usada [...] em congressos, na diplomacia, nos meios científicos”.

A aquisição de língua estrangeira, pelo prisma do behaviorismo, pode ser vista de acordo com a teoria do estímulo-resposta, que ressalta a importância do ambiente linguístico e dos estímulos que ele produz. Nessa proposta a aprendizagem é um comportamento observável, adquirido através de estímulos e respostas repetidos automaticamente.

Schumman (1978), citado por Paiva (2009), propõe a teoria da aculturação, onde quanto maior for a aproximação psicológica e social do aprendiz de falantes da segunda língua, maiores serão suas chances de sucesso na aquisição desta. A aculturação, semelhante à teoria do estímulo-resposta, também tem foco no ambiente.

Em contraste com as teorias supracitadas, vários investigadores (BRITTO, 2009; PAIVA, 2009; SCARPA, 2001) têm estudado a ASL baseados na Teoria da Gramática Universal (GU) proposta por Chomsky, que considera a linguagem como uma capacidade inata dos seres humanos, ou seja, que estes portam o dispositivo de aquisição da linguagem. Segundo Mitchel e Miles (2004 apud PAIVA, 2009, p. 2), o interesse dessa teoria é “apenas no aprendiz enquanto processador de uma mente que contém uma linguagem” e não como um ser social, por isso, “considera que o *input* obtido do ambiente é insuficiente para explicar a aquisição de uma língua”.

Para explicar a aquisição de segunda língua, Krashen (1978, 1985, 2004 apud PAIVA, 2009) desenvolveu uma proposta que, ao longo de seus estudos, foi alterada de acordo com a ênfase dada em determinados pontos do processo. Influenciado pela hipótese de Chomsky, de que a linguagem é uma capacidade inata dos seres humanos, Krashen propôs o *modelo monitor*, que contrapõe à aprendizagem e à aquisição da linguagem.

Sapucaia [s.d.] discute esses dois métodos de interiorização de conhecimento de uma segunda língua. Segundo a autora, a aquisição da linguagem (em inglês, *language acquisition*) é um processo de conhecimento inconsciente e intuitivo da gramática, e a aprendizagem da linguagem (em inglês, *language learning*) é o estudo consciente da gramática da língua. Ou seja, a aquisição tem a ver com um ambiente de imersão na língua, onde o alto de nível de fluência na língua é adquirido sem, necessariamente, haver o desenvolvimento de conhecimentos teóricos acerca do idioma. O aprendizado tem relação com o ensino tradicional oferecido nas escolas, com maior ênfase na língua escrita, através de esforços intelectuais e capacidade dedutiva. Porém, é importante questionarmos se tal dicotomização entre aquisição e aprendizado ocorre na educação

infantil, onde as crianças não têm tamanha consciência do processo de ensino de uma língua como um adulto e, ainda, têm pouco ou nenhum conhecimento acerca da gramática de sua própria língua materna.

Posteriormente, Krashen denominou hipótese de *input* a importância dos dados que alimentam a aquisição que, ultimamente, é denominada *hipótese da compreensão*, destacando o processo mental como responsável pela aquisição. (PAIVA, 2009).

A perspectiva histórico-cultural, baseada sobretudo nas ideias de Vigotski, vai além das outras abordagens interacionistas. Nela, a ASL não ocorre apenas pela interação entre os pares mas, principalmente, pela mediação do outro. Ou seja, a criança adquire uma língua através de atividades mediadas por outros membros da cultura que façam sentido para os indivíduos participantes. Aqui não há separação entre individual e social, na verdade o indivíduo emerge da interação social. Portanto, os aprendizes desenvolvem uma língua a partir da interação com o outro no mundo social. (idem)

### **1.3.1. PERÍODO CRÍTICO**

Ellis (1999), citada por Britto (2009), lista alguns fatores que podem influenciar a aprendizagem de uma segunda língua. Tais fatores são bastante variados, podendo ser gerais ou pessoais, e de difícil sistematização. Um desses fatores é a idade. Será que é adequado ensinar uma língua estrangeira para a criança ainda pequena ou seria melhor começar o processo de instrução da LE em idade mais avançada?

Falar do fator idade na aquisição de língua estrangeira nos remete ao termo “período crítico”, fenômeno observado por Lennenberg (1967). Segundo sua teoria, o dispositivo que todo ser humano tem e o auxilia na aquisição da linguagem, só funciona de maneira apropriada quando estimulado no momento certo, que seria o período crítico. Há, também, a Hipótese do Período Crítico que, conforme Ellis (1999 apud Britto 2009, p. 19), existe um “período quando a aquisição de uma língua pode acontecer naturalmente e sem muito esforço, mas que depois de uma certa idade o cérebro não é mais capaz de processar o input lingüístico dessa maneira”. Considera-se que esse período ocorre até os sete anos de idade e nele o aluno pode adquirir tanto a L1 quanto a L2 de forma natural, através de interação social. (BRITTO, 2009).

#### **1.4 ASSIMILAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, SEGUNDO VIGOTSKI**

Na escola, a criança assimila a língua estrangeira de uma maneira muito diferente da que a faz na língua materna. A criança não começa a assimilar sua língua materna através do estudo alfabético, da leitura ou escrita, ou definindo o significado de uma palavra, como geralmente acontece ao início da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Na língua materna, as propriedades elementares e inferiores da fala surgem primeiro, e num segundo momento desenvolvem suas formas complexas, vinculadas com a compreensão da estrutura da língua e a construção voluntária do discurso. Na língua estrangeira, as propriedades superiores e complexas da fala, associadas com a compreensão consciente e intencional, se desenvolvem antes, e apenas depois surgem as propriedades elementares, relacionadas com o uso espontâneo e livre da língua.

Vigotski (2007) destaca algo interessante na aprendizagem de LE, baseado nas teorias intelectualistas da linguagem, em que Stern propõe que há uma relação entre signo e significado desde o início do desenvolvimento linguístico. Os pontos fortes da criança na língua estrangeira são seus pontos fracos na língua materna e vice-versa. O desenvolvimento da língua materna começa com o emprego livre e espontâneo da fala e culmina na conscientização e domínio das formas verbais, já o desenvolvimento da língua estrangeira começa pela sua compreensão consciente e domínio voluntário, e culmina na fala livre e espontânea.

Embora o desenvolvimento da língua materna e da LE caminhem em sentidos opostos, há entre eles uma relação recíproca e dependência mútua. Os resultados obtidos na aprendizagem da LE dependem do grau de maturidade alcançado na língua materna. A criança aprende a língua estrangeira com certo domínio do sistema de significados da língua materna e pode transferi-lo à esfera de outra língua. E, de modo semelhante, a aprendizagem da língua estrangeira permite que a criança compreenda a língua materna como um sistema particular dentre muitos, o que lhe permite tomar consciência das operações linguísticas.

## 1.5 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

“... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

(Freire, 1996, p. 22)

Durante o processo de ensino e aprendizagem de qualquer componente curricular, o professor se vale de estratégias para alcançar os objetivos propostos em seu planejamento.

Houaiss (2009) conceitua estratégia como “a arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos”. Ou seja, independente da área em que forem empregadas, as estratégias se relacionam intrinsecamente com os objetivos e esses são explicitados dentro do planejamento.

Luck (1982), ao caracterizar a dimensão técnica do planejamento na área educacional, lembra que o mesmo está associado ao método científico. Esse é descrito por alguns aspectos, dentre os quais destacamos:

- objeto da ação, ou seja, identificar o que fazer em função de objetivos previamente determinados;
- objetivos da ação, apontam para quê determinada ação é desenvolvida. “A amplitude, a direção, o significado dos objetivos de uma ação é que a justificam” (p. 91);
- para quem, “a quem se destina a ação ou dela se beneficia” (p. 93);
- meios da ação, que “se referem a métodos, técnicas, estratégias, procedimentos, [...] englobados em atividades” (p. 92).

A autora define estratégia como um “conjunto de procedimentos e técnicas disponíveis e utilizados sistematicamente com o fim de realizar algum objetivo”. Tais procedimentos e técnicas serão empregados “de modo a construir um padrão de atos que serve para atingir certos resultados e evitar outros”. Nesse sentido, a estratégia tem como função principal: estabelecer a “estrutura que dá unidade e entrelaça atividades e operações”. (LUCK, 1982, p. 127).

Segundo Abreu e Mazetto (1990, apud Tacca, 2006, p. 47), as estratégias no viés pedagógico são “meios que o professor utiliza na sala de aula para facilitar a aprendizagem dos alunos, ou seja, para conduzi-los em direção aos objetivos daquela aula [...]”. Porém, é recorrente a falta de sucesso do professor no processo de ensino e do aluno na aprendizagem (JAPPE; MADALÓZ; SCALABRIN, 2012). Diante disso, torna-se fundamental refletir o porquê de estratégias utilizadas segundo objetivos bem formulados muitas vezes não serem eficientes.

Comumente, os objetivos são prejudicados no decorrer da situação pedagógica por focarem os conteúdos em detrimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. Por isso, Tacca (2006, p. 48) vai além da relação entre estratégias e objetivos e defende a ideia de que as estratégias pedagógicas devem focar a relação social entre professor e aluno e, assim, orientar o “professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto”.

A relação professor-aluno implica “captar o outro” (idem, p. 48), considerando suas experiências e conhecimentos prévios, assim como o caminho percorrido por cada aprendiz no processo de aprendizagem. Por isso, as estratégias pedagógicas não podem se restringir a meras técnicas de transmissão de conteúdo, mas devem possibilitar o diálogo entre professor e aluno. Ao dialogar, o professor irá se munir de recursos para adentrar o processo de significação percorrido pelo aluno e juntos construirão o conhecimento. O diálogo não faz com que momentos explicativos ou expositivos durante a aula percam o valor, mas permite que professores e alunos se assumam enquanto sujeitos indagadores e abertos a ouvir.

Segundo Freire (1996), é fundamental que o professor assuma a sua identidade cultural e possibilite que seus alunos também o façam. Quando o professor se assume como sujeito e, ao mesmo tempo, objeto do conhecimento, reconhece o aluno como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem, e vice-versa.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...]. (idem, p. 41)

Através da relação social e da dialogicidade, o professor desvelará as motivações e emoções de seus alunos, a fim de percorrermos o processo de aprendizagem em sintonia, expressando seus pensamentos e ouvindo a comunicação do outro.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. (Idem, p. 117, grifo do autor).

Vigotski (1989, apud SOUZA, A. P. & ROSSO, A. J., 2011, p. 5897) destacou o papel determinante das relações sociais no processo de desenvolvimento dos indivíduos. Segundo ele, as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por pares mais experientes geram mudanças em seu desenvolvimento. Para explicar a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski desenvolveu o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. A ZDP é a distância entre as funções já consolidadas pelo sujeito e que, portanto, ele tem autonomia para fazer e as funções que ele tem potencial para desenvolver mas ainda não amadureceram.

Com base nessa teoria Vigotskiana, Bortoni-Ricardo (2008, p. 44) contextualiza o conceito de “andaime”, proposto pelo psicólogo americano Jerome Bruner e amplamente divulgado pela professora Courtney Cazden. O termo metafórico “andaime” se refere à “assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz”, em outras palavras, andaime é um “suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa transcender suas potencialidades” (FREITAS, p. 68).

Um trabalho de andaime, ou andaimagem, pode tomar a forma de um prefácio a uma pergunta, de sobreposição da fala do professor à do aluno, auxiliando-o na elaboração de seu enunciado, de sinais de retorno, comentário, reformulações, reelaboração e paráfrase e, principalmente, expansão do seu turno de fala. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 44)

O trabalho de “andaime” induz o aluno a analisar e refletir sobre o seu pensamento, e possibilita que ele o conceitue novamente, quando necessário. Tal



estratégia auxilia o aluno a alcançar um entendimento conceitual que lhe permite produzir respostas corretas e pertinentes em situações similares.

Outras estratégias, que se assemelham às de “andaime”, são apresentadas por Rodrigues Júnior (2002, p. 42-44) para que o trabalho docente seja eficaz. Ele aponta fatores determinantes como a clareza e o questionamento na instrução e sugere descritores para elucidar estratégias propostas pela didática. Para os fins deste trabalho, consideramos alguns de seus descritores, a saber:

- Ênfase é o “conjunto de procedimentos e recursos empregados por instrutores claros para [...] chamar a atenção e elevar o nível de expectativa do ouvinte ou leitor para o que vai ser apresentado”.
- Repetição é um descritor importante para promover o entendimento através de espécimes daquilo que se está falando. Aos professores “cabe usar a repetição ao longo e, em especial, no final da instrução. [...] ao repetir, eles revestem o conteúdo de uma vestimenta diferente”.
- Destaque consiste em separar “dentre um conjunto de elementos aquele ou aqueles de que você vai tratar”, ou seja, o professor detalha um tópico dentro de seu contexto completo.
- Relação novo/antigo nada mais é do que relacionar “o que foi aprendido anteriormente com o assunto novo a ser estudado [...] necessidade de a instrução construir ‘pontes’ entre o conhecimento pré-existente no aluno e o conhecimento novo.”
- Verificação do entendimento são os momentos em que o docente faz indagações aos “alunos para saber se eles compreenderam os aspectos fundamentais do assunto estudado [...] Ao fazer assim, o (a) professor (a) claro (a) pode, a tempo detectar falhas ou inadequações na instrução (ou na aprendizagem)”.

Rodrigues Júnior (2002, p. 94) fundamenta o uso dos descritores supracitados no efeito benéfico provocado pela variação de procedimentos no processo de ensino e aprendizagem. O efeito benéfico tem a ver com “o emprego de diferentes ‘canais’ na comunicação com audiência de diferentes características”. Pois, se “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, quanto maior a diversidade de estratégias disponíveis para o uso docente

mais proveitoso poderá ser o diálogo com os vários sujeitos na aprendizagem. (FREIRE, 1996, p. 22).

## **1.6 BRINCADEIRAS, SEGUNDO VIGOTSKI**

Ao falar sobre a brincadeira no desenvolvimento da criança pré-escolar, Vigotski destaca duas questões fundamentais: a gênese da brincadeira e o papel que ela desempenha no desenvolvimento dessa criança. Ele argumenta que a brincadeira “é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. (VIGOTSKI, 2008, p. 24)

Segundo o autor, definir a brincadeira pelo viés da satisfação que proporciona à criança não é correto, pois há outras atividades que podem satisfazê-la muito mais e há brincadeiras em que a atividade em si não é satisfatória, por exemplo, naquelas em que o final pode ser desfavorável para a criança. Porém, não se pode descartar o modo como as necessidades da criança se realizam na brincadeira, pois isso a intelectualizaria extremamente. Vigotski nos alerta que frequentemente “explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais” e “não são consideradas as necessidades e as inclinações da criança”. (Ibidem, p. 24)

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade. (Idem, p. 24-25)

Em seus textos, Vigotski refere-se a diversas idades, a saber: primeira infância, criança de zero a três anos; idade pré-escolar, criança acima de 3 até, por volta dos, 7 anos.

Na primeira infância, a criança revela a necessidade de satisfazer seus desejos imediatamente. Para ela é difícil adiar a execução de tais desejos, pois “o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto.” (idem, p. 25) Quando a

criança deseja algo, ela tem que satisfazê-lo instantaneamente, caso contrário, ela pode se revoltar ou, simplesmente, desistir.

Na idade pré-escolar, a criança mantém a necessidade de satisfazer seus desejos imediatamente, porém, esses desejos começam a se revelar como uma “série de tendências irrealizáveis”. Eles surgem como “impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança”, pois irão conduzir diretamente à brincadeira através de uma situação imaginária. Do ponto de vista da esfera afetiva, a brincadeira se estrutura no momento em que aparecem tais desejos não-realizáveis. (idem, p. 25).

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta “por que a criança brinca?”. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (idem, p. 25).

Embora a brincadeira se caracterize como a realização de desejos não-realizáveis, ela não surge como resultado de cada desejo que não se realiza. As crianças têm tendências afetivas em relações a fenômenos e objetos que variam de acordo com a faixa etária em que estão.

Na primeira infância, a cada fenômeno isolado, surge na criança uma reação afetiva isolada, ou seja, ela tem reações diversas em situações semelhantes. Na idade pré-escolar, a criança tende a reagir de maneira generalizada independente da situação, pois sua reação está ligada ao sentimento que ela tem em relação ao fenômeno e não ao fenômeno em si. “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados.” (ibidem, p. 26) Todavia, a presença de afetos generalizados na brincadeira não significa que a criança tenha consciência dos seus motivos de brincar, pois seus impulsos se relacionam às esferas menos conscientes, que só serão plenamente acessíveis na idade de transição.

Vigotski (2008) explica que na brincadeira a criança cria uma situação imaginária e essa deve ser o critério que diferencia aquela das demais atividades da

criança. Na brincadeira, a criança realiza através da imaginação desejos não-realizáveis naquele instante.

O autor destaca a presença de regras de comportamento na situação imaginária, embora a brincadeira não requeira regras formuladas anteriormente.

Para demonstrar o aparecimento de regras de comportamento na situação imaginária, Sully (apud Vigotski, 2008, p. 27) compara a situação em que a brincadeira ocorre e a situação real, e afirma que elas coincidem na criança. Ele exemplifica uma situação em que duas irmãs brincam de serem irmãs. Elas brincavam na situação imaginária daquilo que de fato era uma situação real.

Uma diferença substancial da brincadeira em relação à realidade, assim como a descreve Sully, é que a criança, ao começar a brincar, tenta ser a irmã. Na vida real, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. [...] o fato de as duas terem iniciado a brincadeira de irmãs propicia-lhes a oportunidade de admitirem as regras de comportamento. [...] As ações da brincadeira que combinam com a situação são somente aquelas que combinam com as regras. (VIGOTSKI, 2008, p. 27).

Na brincadeira, a criança é livre para interpretar seu papel e sua relação com o objeto, porém a liberdade presente na situação imaginária é cerceada pelas regras de comportamento. Assim como toda brincadeira com situação imaginária contém regras de comportamento na maioria das vezes ocultas, qualquer brincadeira com regras envolve situação imaginária. Quando a brincadeira é “regulada por algumas regras, ela se transforma numa situação imaginária, pois uma série de ações reais revela-se impossível nessa situação.” (idem, p. 28) Tal progresso da brincadeira com situação imaginária para brincadeira com regras indica a evolução da brincadeira infantil.

Desde a mais tenra idade, a criança conhece as regras apresentadas pela sociedade que, no geral, são as normas de comportamento. Vigotski (2008) indaga sobre qual a especificidade das regras na brincadeira, já que a criança as apreende desde cedo.

Piaget (apud Vigotski, 2008, p. 28) reconhece dois comportamentos morais na criança que são distintos e tem origens diferentes. O primeiro comportamento moral surge pela influência dos adultos sobre a criança, é uma influência unilateral. Os adultos apresentam para a criança uma lei externa, por exemplo: se comportar a mesa ou a

proibição de pegar algum objeto. O segundo comportamento moral surge em colaboração mútua da criança com os adultos, ou da criança com outra criança, é uma influência bilateral. A criança é agente ativo na criação das regras. As regras das brincadeiras se assemelham as do segundo comportamento moral, pois são estabelecidas pela criança para si mesma, são “regras de auto-limitação e auto-determinação internas”. (VIGOTSKI, 2008, p. 29)

A brincadeira com situação imaginária é “um novo tipo de comportamento, cuja essência encontra-se no fato de que a atividade, na situação imaginária, liberta a criança das amarras situacionais”. (idem, p. 29)

Na primeira infância, a criança age em função daquilo que ela vê, a situação em que se encontra define sua ação. Suas atitudes são determinadas pelos objetos, que tem caráter impulsionador em seu comportamento. Ou seja, o campo semântico e o ótico estão intimamente ligados. Nessa união se encontra a raiz das amarras sociais, onde o que a criança percebe é estímulo para a atividade.

Na brincadeira da idade pré-escolar, inicia-se um processo gradativo de mudança no comportamento da criança, pois, ao brincar, ela “aprende a agir em função do que tem em mente, [...] apoiando-se nas tendências e motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas.” (idem, p. 29) A situação imaginária permite que a criança aprenda a agir e, posteriormente, atue de acordo com o significado da situação, e não com a percepção direta dos objetos ou situação que ela vê.

Para a criança, é muito difícil a separação entre a ideia e o objeto. A brincadeira é essencial nesse processo, visto que, nela o objeto que antes era diretamente ligado ao significado da palavra, agora é um “ponto de apoio (pivô) para a separação do significado.” (idem, p. 30) Um exemplo que ilustra claramente o uso do pivô na brincadeira é quando um cabo de vassoura se transforma num cavalo para a criança. Nesse instante, a criança “tem de, com a força de um objeto, roubar o nome de outro.” (idem, p. 31).

Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina o seu comportamento. [...] por isso, na brincadeira, ocorre a emancipação das palavras em relação aos objetos [...] a criança não vê a palavra, mas vê por detrás desta o objeto que ela significa. (idem, p. 31-32)

A utilização de situação imaginária pela criança na brincadeira é importante instrumento para sua emancipação das amarras situacionais. Nesse momento, a criança utiliza as regras internas: ela vai contra os seus impulsos imediatos e se submete as regras próprias da brincadeira, pois, estas irão lhe proporcionar uma satisfação maior do que aquelas. Na criança, é a imaginação que promove a realização de seus processos internos numa ação externa.

“Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente.” (VIGOTSKI, 2008, p. 35) Na brincadeira, a criança é exposta a diversas situações que estão acima de seu comportamento cotidiano e tem de fazer várias escolhas, isso a coloca num nível superior de desenvolvimento, pois a eleva a um estágio acima do seu comportamento comum.

Conclui-se que a brincadeira com situação imaginária é uma atividade especificamente da idade pré-escolar, pois, na primeira infância a criança brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real, para ela a brincadeira tem caráter de brincadeira séria, assim como o jogo para o adolescente; enquanto na idade pré-escolar a criança cria uma nova relação entre a situação pensada e a situação real.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

#### 2.1 METODOLOGIA UTILIZADA

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.10), a “pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social”, e essa é conceituada por Gil (2009, p. 26) como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”.

A metodologia científica utilizada nesta pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa, que provém do paradigma interpretativista.

No paradigma interpretativista, do pressuposto da reflexividade, isto é, a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador. Assim, uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. [...] Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59)

Para definir os procedimentos utilizados na coleta de dados, delineamos esta pesquisa como um estudo de campo que, de acordo com Gil (2009, p. 57), estuda um grupo “ressaltando a interação de seus componentes” e “tende a utilizar muito mais técnicas de observação”. Os instrumentos de coleta de dados serão, portanto: observação, entrevista e diário de bordo.

A observação é fundamental para a pesquisa, pois permite que os fatos sejam percebidos diretamente, sem intermediações. Neste trabalho, utilizamos a observação participante, por melhor se aplicar ao contexto da pesquisa, já que, como foi explicitado, a pesquisadora está presente no ambiente da escola, conhece seus sujeitos e o espaço em

que estão inseridos. Na observação participante pode-se conhecer a realidade de um grupo a partir de seu interior. (GIL, 2009).

A entrevista é uma forma de interação social, ou diálogo assimétrico, em que o investigador (neste caso, a professora da turma investigada e também autora deste trabalho) formula perguntas ao investigado (os alunos da turma investigada) a fim de obter dados para sua investigação. O entrevistado é como a fonte de informação sobre o que os sujeitos investigados sabem, esperam, desejam e suas motivações acerca de suas ações (Idem).

O diário de bordo é uma prática familiar entre professores e consiste em fazer descrições, narrativas, reproduções e outras anotações acerca dos acontecimentos e experiências vivenciados em sala de aula. Esses registros podem ser feitos simultaneamente ou após o trabalho, com o cuidado de não esquecer detalhes importantes para a pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008).

Como dito anteriormente, ao citar Bortoni-Ricardo, a pesquisadora deste trabalho é agente ativa na pesquisa, isso porque também é a professora da turma investigada. Ou seja, como professora pesquisadora é seu compromisso “refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. (Idem, p. 46)

Freire (1996, p. 29) corrobora o conceito de professor pesquisador, ressaltando que tal reflexão é intrínseca a ação de ensinar. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que [...] o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.”

Por fim, o presente trabalho se caracteriza como um relato de experiência, pois planejamos ações específicas em um contexto já conhecido e procuramos compreender aspectos sobre os quais ainda não havíamos refletido.

## **2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

O estudo foi feito em uma escola particular, localizada em Sobradinho, Distrito Federal. A escola oferece educação infantil e ensino fundamental do 1º ao 5º ano. São oito turmas com o total de 120 alunos. As turmas observadas nesta pesquisa foram: maternal, 8 alunos; jardim I, 7 alunos.



O espaço físico da escola tem oito salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, um pátio para realização das aulas de dança, um pátio para as aulas de judô, uma quadra poliesportiva, um parque, uma sala dos professores, secretaria, direção, sala de orientação/coordenação e cozinha.

A escola se propõe a criar condições de estimulação e crescimento dos seus alunos e promover constantemente a modernização de todos os setores da escola objetivando a formação de crianças que venham a ser agentes integrantes e participativos na transformação de uma sociedade. Tem como missão principal promover integração e participação de seus alunos nas transformações das atividades econômicas, culturais, políticas e sociais para uma sociedade moderna e responsável.

As turmas possuem suas respectivas professoras regentes, uma professora de balé para as meninas e um professor de judô para os meninos, uma professora de recreação e uma professora de inglês, que é o cargo ocupado pela autora deste trabalho.

### **2.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

Durante as aulas de inglês na Educação Infantil, as turmas de maternal e jardim I se juntavam para que, principalmente, os alunos mais velhos e que já tiveram contato com a língua inglesa apoiassem os alunos mais novos na aquisição da língua estrangeira. No total, eram quinze crianças entre três e quatro anos de idade.

A sala em que as aulas de inglês ocorriam era ampla, com mesas grandes onde os alunos se assentavam em suas respectivas cadeiras compondo grupos de cinco ou seis crianças para realizar as atividades. Havia um espaço com tapetes emborrachados onde as crianças podiam se assentar nos momentos de roda e quando fossem brincar, e o mobiliário ao redor podia ser disposto e reorganizado em função das atividades. Havia um local para guardar os brinquedos e outro onde ficavam os materiais escolares; um banheiro, um filtro purificador de água e espaço apropriado para que os alunos colocassem as mochilas e lancheiras.

No início do ano letivo, simultaneamente ao começo do presente estudo, as crianças mais novas apresentavam dificuldade em compreender a língua estrangeira. A compreensão foi favorecida no decorrer das aulas, sobretudo nos momentos em roda, nos quais os alunos mais velhos sentavam-se junto aos mais novos. Os alunos mais

novos demonstravam maior confiança quando tinham um modelo de ação através de seus colegas e começaram a se familiarizar com a língua.

A rotina pedagógica das aulas de língua estrangeira (inglês) tinha a seguinte estrutura: a instrução formal era feita em português e as músicas eram cantadas em inglês. Os comandos da professora sempre eram dados em inglês, como nos momentos de fazer a roda ou colorir um desenho no livro. Os alunos eram orientados a se comunicar em inglês, por exemplo, quando fossem pedir para ir ao banheiro ou para beber água. Durante o ensino de novo vocabulário, as palavras eram inseridas em inglês acompanhadas de figuras ou símbolos que as representassem e traduzidas para o português, quando os alunos questionavam seus significados.

## 2.4 DESCRIÇÃO DA ROTINA DAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

A sala de aula apresentava ambiente adequado e propício para realização das atividades propostas, como: *story time* (momento da história); *circle time* (momento do círculo, popularmente conhecido como “rodinha”); *song time* (momento da canção); *table time* (momento da mesa), onde os alunos tinham estrutura física para fazer as atividades e exercícios; *play time* (momento dos jogos e brincadeiras).

Para os fins deste trabalho, nos atemos aos momentos: **circle time**, **song time** e **play time**.

O **circle time** é um momento genérico que engloba diversos outros momentos. Nele estão incluídos a *song time*, *story time*, *play time* e, inclusive, outras situações de atividades que podiam ser realizadas dentro dele. Isso não significa que os momentos que estão dentro do circle time se limitam à estrutura dele, mas geralmente encontram nesse instante uma excelente oportunidade para serem realizados.

Durante a **song time**, os alunos cantam músicas em inglês: ao cantar as músicas os alunos podem praticar as novas palavras, relacionando-as com outras, visualizando o vocabulário através dos *flashcards* (cartões com ilustrações) e das danças criadas. Ao ensinarmos a coreografia, os alunos tinham liberdade e autonomia para modificá-la de acordo com suas percepções do conteúdo aprendido, se envolvendo e identificando com o que era cantado.

A **play time** é uma ocasião de maior liberdade dos alunos. Geralmente, são situações em que eles utilizam massa de modelar ou outros objetos e, a partir do conteúdo exposto na aula do dia, propomos que eles brinquem com o que aprenderam e com o que mais lhes agrada. Depois desse momento, conversamos sobre o que eles fizeram e as impressões que tiveram em suas brincadeiras.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

À luz do referencial teórico, relataremos a experiência vivenciada em sala de aula da língua inglesa e analisaremos episódios ocorridos durante a presente pesquisa, a fim de refletir sobre as estratégias pedagógicas e formação de conceitos no processo de aquisição de língua estrangeira nas séries iniciais da Educação Infantil.

#### **Episódio: TOYS**

O conteúdo dessa aula era: *toys* (brinquedos). Apresentamos três objetos bastante conhecidos e utilizados no cotidiano da turma: *ball* (bola), *doll* (boneca) e *car* (carro).

Depois do *song time*, expusemos o conteúdo com brinquedos que os próprios alunos trouxeram de casa, conforme solicitação feita aos pais na semana anterior a aula. Apresentamos o conteúdo e cada um mostrou para os colegas qual desses brinquedos ele havia levado. Posteriormente, no *table time*, os alunos coloriram três desenhos dos respectivos brinquedos em atividades sugeridas no livro didático e, quando concluíram, fomos para o *play time*.

Propusemos a brincadeira *wirelessphone* (telefone sem fio). Nela, a professora fala uma palavra para o aluno que está sentado ao lado, e este fala para o próximo a palavra que ouviu e, assim, sucessivamente. O último aluno deve falar a palavra em voz alta para que todos possam ouvir.

De modo geral, ao falar a palavra para o colega, os alunos se concentraram para transmitir o vocabulário com clareza. Ao falar, o aluno está ensinando a palavra e, ao ensinar, o próprio aluno aprende, conforme nos diz Freire (1996). Quando solicitado a repetir a palavra, o aluno se questiona quanto a sua oralidade e internaliza o modo de falar a palavra ao pronunciá-la muitas vezes, conforme ensina Bortoni-Ricardo (2008).

A seguir expomos um trecho do episódio ocorrido nessa aula, adotando nomes fictícios para representar os nomes dos alunos.

**Professora:** Turma, agora vamos brincar de *wirelessphone*.

(Professora fala a palavra *ball* no ouvido do primeiro aluno para que se inicie a atividade)

(Do primeiro ao quarto aluno, a palavra seguiu sendo falada corretamente. O quarto aluno pediu para que a palavra fosse repetida e, sem entender a pronúncia correta, falou uma palavra diferente da original. Ao chegar ao oitavo e último aluno, a professora solicitou que ele falasse a palavra que lhe foi dita).

**Professora:** Felipe, qual a palavrinha que sua colega falou?

**Felipe:** (Com voz tímida em tom baixo ele responde) “ól”

**Arthur:** Não, é *doll*.

**Professora:** Será que é *doll*?

**Julia:** Não, tia. Você me falou *ball*.

**Professora:** *Ball*? O que é *ball*? Alguém sabe?

**Alguns alunos da turma:** Bola! (Alguns deles, inclusive, procuram e apontam para a bola que um colega havia levado para a sala.)

**Professora:** Ah! E *doll*? Vocês lembram que é uma palavrinha que significa outro brinquedo e tem um jeito de falar parecido com *ball*? Que brinquedo é *doll*?

**Turma:** Boneca!

**Professora:** Muito bem! Então vamos repetir as palavrinhas, prestando atenção na diferença que elas têm na hora de falar, tá bom?

**Turma:** Tá!

Nesse momento, utilizamos o descritor “repetição”. Repetimos as palavras *ball* e *doll* com alunos que já haviam compreendido o significado destas e, ao falar, serviram de apoio aos demais que ainda pareciam tímidos e desconfortáveis com a sutil diferença entre as palavras. Para revisar as palavras, solicitamos que os alunos procurassem, entre os objetos da turma, onde haviam os brinquedos *ball*, *doll* e *car*.

### **Episódio: COLORS**

O conteúdo dessa aula eram as *colors* (cores). Trabalhamos sete cores a partir de uma canção que cantada com os alunos desde o primeiro dia de aula na *song time*. Era a canção “*sing a rainbow*” composta por Arthur Hamilton e descrita a seguir:

“*Red and yellow and pink and green, purple and orange and blue.*

*I can sing a rainbow, sing a rainbow, sing a rainbow too.*”

No momento em que cantamos essa canção, os alunos a visualizavam em um arco-íris feito de E.V.A. e com cartões das respectivas cores citadas na música. Conforme as cores eram cantadas, apontávamos para o cartão correspondente e os alunos acompanhavam apontando também. Depois da *song time*, os alunos coloriram um desenho de arco-íris na *table time*. A seguir, um trecho do referido episódio:

**Professora:** Gente, vamos colorir o *rainbow* com as *colors* que a gente aprendeu?

**Turma:** Vamos!

**Professora:** Que *colors* a gente aprendeu hoje?

**João:** *Blue*

**Fernanda:** *Red*

**Carolina:** Tia, como é marrom?

**Professora:** Marrom em *inglês* é *Brown*. Essa *color* a gente ainda não aprendeu, né? Tem ela no *rainbow*?

**Turma:** Não. (Os alunos responderam olhando para o arco-íris apontado pela professora)

**Professora:** Onde a gente pode ver coisas da cor *Brown*?

**Carolina:** Na árvore.

**João:** Na terra.

**Professora:** Muito bem. A cor *brown* é a cor da terra, do tronco das árvores e de muitas outras coisas. E no *rainbow*? Que cores a gente tem nele? (apontando novamente para o arco-íris de E.V.A.)

**Turma:** *Red, yellow, pink, green, purple, orange, blue.* (A professora aponta para cada cor e os alunos vão falando juntamente com ela e ajudando-se mutuamente)

**Professora:** Muito bem. Agora podemos colorir bem bonito o nosso *rainbow*.

Posteriormente, entregamos massinhas de modelar aos alunos para que brincassem com elas e formassem o que quisessem. Na hora de recolher as massinhas, falamos o nome de cada cor em inglês e o aluno que estava com a massinha daquela cor a levava para o pote. Os alunos que, aparentemente, compreenderam o nome das cores em inglês ajudaram os outros que apresentavam dificuldades para saber qual era a cor de sua massinha e, portanto, estavam na zona de desenvolvimento iminente, que é a distância entre as funções já consolidadas pelo sujeito (as que ele tem autonomia para fazer) e as funções ainda não amadurecidas (as que ele tem potencial para desenvolver). Esse momento demonstra a proposição de Vigotski (2007) a respeito das situações de aprendizagem vividas pelo sujeito, em que as relações sociais têm papel determinante, pois, a mediação do par mais experiente gera mudanças no desenvolvimento do outro menos experiente.

Na mesma aula sobre as *colors* (cores), na *song time* cantamos a canção “*I see something blue*”, descrita a seguir:

“*Blue! I see something blue. Blue! I see something blue.*”

*Blue, blue, blue, blue... I see something blue. Find something blue!*”

Nessa canção, também utilizamos os cartões com as sete cores da canção “*Sing a rainbow*”. Cantamos a canção, dando ênfase nas partes em que a cor era cantada em inglês através de entonação da voz e apontando para o cartão da respectiva cor. Na última parte da canção (a frase *find something blue*) os alunos tinham que apontar para algum objeto ou parte da sala que tivesse a cor solicitada naquele instante. Nesse instante, fizemos breves pausas para que todos encontrassem algo da referida cor e, se surgissem dificuldades, pudessem ser superadas. Repetimos a canção, trocando apenas a palavra *blue* (azul) pelos nomes das outras cores. A seguir, um trecho desse episódio:

**Professora:** Find something *purple*!

**Lucas:** Tia, qual é esse?

**Professora:** *Purple* é o roxo!

**Lucas:** Roxo? Mas esse é *blue*! (Olhando para o cartão azul que vinha logo em seguida)

**Professora:** Isso! Esse é o *blue*. O *purple* é esse aqui. (Apontando para os cartões)

**Lucas:** Ah!

**Professora:** Onde tem algo que é *purple*?

**Lucas:** Não sei... (olhando ao redor da sala, sem encontrar nada que fosse exatamente roxo como a cor do cartão)

**Professora:** Olha a tiara da Giovana. Que cor é a florzinha que tem nela?

**Lucas:** Roxo?

**Professora:** É, mas em inglês como fala?

**Lucas:** Não sei...

**Professora:** Então, vamos ver na música! (Então, cantamos a música “*sing a rainbow*” e quando chegou a parte em que cantaríamos a cor roxa em inglês, parei de cantar e o Lucas, juntamente com outros colegas, cantou *purple* e lembrou como era a palavra em inglês).

**Lucas:** *Purple*! (Deu um grito, apontando para a tiara da colega, que tinha a flor roxa).

Essa é uma ilustração da estratégia de andaime (BORTONI-RICARDO, 2008; FREITAS, 2012) em que, através dos recursos propostos, o aluno pode refletir sobre seu pensamento e reconceptualizá-lo de maneira coerente. A mediação do outro mais competente (nesse caso, a professora) foi o que forneceu as condições para que o aluno conseguisse significar a palavra em questão.

### **Episódio: BLUE and RED**

O objetivo dessa aula era fixar as cores *blue* (azul) e *red* (vermelho). Na *song time* relembramos as cores e o “destaque” era o descritor escolhido para ressaltar as cores *blue* e *red* dentre as demais.

Na *play time*, propusemos um jogo. Esse se diferencia da brincadeira por ter regras. O jogo era chamado de *blue and red* pelo fato de essas serem as cores destacadas nessa situação. Funcionava assim: os alunos ficavam sentados em roda e, dentre eles, um era escolhido para começar o jogo. Os alunos que estavam na roda, deveriam ficar com os olhos fechados, apenas ouvindo o que o colega escolhido estava falando. Esse iria andar ao redor da roda tocando as costas de cada colega e falando a palavra *blue*, que remetia à cor da blusa do uniforme dos alunos. Quando o colega escolhesse alguém,

ele deveria parar atrás dessa pessoa, colocar o objeto (coração emborrachado) de cor vermelha e falar a palavra *red*. Esse era o sinal para que a pessoa que estava com o objeto atrás de si, levantasse e corresse atrás do colega que a escolheu, esse, por sua vez, também deveria correr dando, no mínimo, uma volta ao redor do círculo de crianças e sentar-se no lugar da pessoa que ele havia escolhido. E assim por diante.

Esse é um jogo para que as crianças treinem a pronúncia das palavras *red* e *blue*, relacionando-as, respectivamente, às cores do objeto vermelho e do uniforme azul. Depois de finalizado o jogo, tivemos um momento para utilizar o descritor “verificação do entendimento”. Ao questionarmos os alunos sobre o significado das palavras *blue* e *red*, grande parte as relacionou com seu significado (azul e vermelho). Porém, dois alunos sempre apontavam para o objeto vermelho e falavam coração, dando a entender que haviam compreendido que *red* (vermelho) na realidade significava coração e não a cor daquele objeto.

Por causa desse equívoco, na aula seguinte, propusemos o mesmo jogo, desta vez com vários objetos diferentes, porém, todos com algo em comum: a cor vermelha. Assim, utilizamos o descritor “repetição”, em que o mesmo tema é apresentado de diversas formas diferentes a fim de que todos o compreendam. Desta feita, depois da realização da atividade, ao verificar o entendimento dos alunos, todos relacionaram as palavras *red* e *blue* aos seus respectivos significados.

### **Episódio: SILENCE, PLEASE!**

No decorrer das aulas, havia momentos em que os alunos ficavam muito inquietos, conversando bastante o que, por vezes, atrapalhava a concentração deles no conteúdo exposto. Por isso, fizemos a seguinte proposição: toda vez que a professora falasse *silence, please!* (silêncio, por favor!), todos fariam silêncio e prestariam atenção no que ela queria dizer.

Nas duas primeiras vezes em que falamos *silence, please!* (em diferentes momentos da aula), alguns alunos se calaram e prestaram atenção na professora, porém, outros olhavam com ar de dúvida. Tentamos explicar mais uma vez o que significava aquele combinado, e outros alunos compreenderam o que ele queria dizer, pois, também começaram a fazer silêncio quando solicitado. Porém, alguns ainda permaneciam com dúvida. Então, um dos colegas, percebendo a dificuldade que outros tinham em entender



o que a professora estava querendo dizer com *silence, please!*, cantou a seguinte música quando ela solicitou silêncio: pam pam pam pam pam! E, de repente, todos os alunos da classe, responderam: pam pam! Essa era uma estratégia da professora regente quando queria que os alunos fizessem silêncio para prestar atenção no que ela estava dizendo. E através dessa estratégia utilizada pela outra professora, e que já havia sido internalizada pelos alunos, eles compreenderam o que significava *silence, please!* A partir dessa situação, toda vez que falávamos *silence, please!* os alunos compreendiam o que era pedido e faziam silêncio.

Percebemos, nessa situação, a importância da interação entre os pares e a mediação do outro. Pois, o aluno que conseguiu entender o comando da professora em inglês e percebeu que alguns colegas não haviam conseguido, se valeu de uma estratégia que ele sabia que os colegas já haviam internalizado, possibilitando que esses, também, avançassem no conhecimento daquela língua. Percebemos nesse episódio o que Vigotski (2007) fala sobre a relação recíproca e mútua dependência entre o desenvolvimento da língua materna e da língua estrangeira. Para ele, os resultados obtidos na aprendizagem da LE dependem do grau de maturidade alcançado na língua materna. A criança aprende a língua estrangeira com certo domínio do sistema de significados da língua materna e pode transferi-lo à esfera de outra língua.

Para Vigotski, os processos de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos não se excluem, pelo contrário, se relacionam e se influenciam. O que diferencia tais conceitos são os caminhos percorridos para o desenvolvimento de ambos, pois dependem das experiências vividas pela criança e sua relação com os objetos. (SCHROEDER, 2007).

### **Episódio: ANIMALS**

Nesta aula, o assunto tratado era *animals* (animais). Na *song time*, cantamos a canção *Old Mac Donald had a farm* descrita a seguir:

*“Old MacDonald had a farm, E-I-E-I-O.*

*And on his farm he had some chicks, E-I-E-I-O.*

*With a chick, chick here, and a chick, chick there, here a chick, there a chick, everywhere a chick, chick, Old MacDonald had a farm, E-I-E-I-O.*

2. *Duck - quack*
3. *Turkey - gobble*
4. *Pig - oink, oink*
5. *Cow - moo, moo*
6. *Cat -meow, meow*
7. *Mule - Heehaw*
8. *Dog - bow wow*
9. *Turtle - nerp, nerp.”*

Cantamos essa canção com ajuda de um aparelho de som, pois pelo fato de ela ser grande, os alunos tinham um pouco mais de dificuldade de acompanhá-la. Então, a estratégia utilizada nesse momento era o descritor “ênfase”, que consiste em empregar recursos para chamar a atenção do ouvinte para o que vai ser apresentado. Destacamos cada animal através da entonação da voz no instante em que seu nome era cantado. Paralelamente à entonação de voz, imitávamos os movimentos do respectivo animal. É importante destacar que, antes de a música ser tocada, explicamos o significado do nome de cada animal em inglês para as crianças, solicitando que elas fizessem os movimentos dos bichos para nos certificar de que elas haviam compreendido.

Na aula seguinte, retomamos o assunto *animals* (animais), porém, com ênfase em dois nomes específicos: *dog* (cachorro) e *cat* (gato). Na *song time*, cantamos a canção *Old Mac Donald had a farm* e, posteriormente, a repetimos cantando apenas os animais *dog* e *cat*, que eram os principais daquele dia.

Depois disso, cantamos a música *BINGO*, descrita a seguir:

*“There was a farmer who had a dog, and Bingo was his name-o.  
B-I-N-G-O. B-I-N-G-O. B-I-N-G-O. And Bingo was his name-o.*

*There was a farmer who had a dog, and Bingo was his name-o.  
(clap)-I-N-G-O. (clap)-I-N-G-O. (clap)-I-N-G-O. And Bingo was his name-o.*

*There was a farmer who had a dog, and Bingo was his name-o.  
(clap)-(clap)-N-G-O. (clap)-(clap)-N-G-O. (clap)-(clap)-N-G-O. And Bingo was his name-o.*

*There was a farmer who had a dog, and Bingo was his name-o.  
(clap)-(clap)-(clap)-G-O. (clap)-(clap)-(clap)-G-O. (clap)-(clap)-(clap)-G-O. And Bingo was his name-o.*

*There was a farmer who had a dog, and Bingo was his name-o.  
 (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-O. (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-O. (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-O  
 And Bingo was his name-o.*

*There was a farmer who had a dog, and Bingo was his name-o.  
 (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-(clap). (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-(clap). (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-  
 (clap).And Bingo was his name-o.”*

Essa música era cantada acompanhada de elementos visuais, como um cachorro de E.V.A. e as letras individuais do nome *BINGO*. A cada parte da música uma letra era virada, e em vez de cantarmos, batíamos palma na hora de falar aquela letra.

Essa era uma canção que utilizamos desde o primeiro dia de aula. Nas primeiras vezes que a cantamos, os alunos confundiam o significado da palavra cachorro em inglês, eles faziam confusão com as palavras *dog* e *BINGO*. Por isso, nessa aula em que trabalhamos *dog* e *cat*, levamos fotos de cachorros e gatos. Explicamos para eles que existiam vários animais de estimação e que seus donos escolhiam os nomes deles. Então, cada um pôde falar se tinha um desses animais ou conhecia alguém que tinha, e percebemos que eles conseguiram diferenciar o significado de *dog* (conceito genérico para se referir a todos os cachorros existentes) do significado de *BINGO* (conceito específico para o nome de determinado cachorro).

Uma situação interessante dessa aula, que se relacionou com conteúdo aprendido pelos alunos em aulas da língua materna, foi um momento em que o aluno Israel apontou para a letra I (da canção *BINGO*) e disse que era o nome dele, pois, em outras aulas, a professora regente havia ensinado a primeira letra do nome de cada aluno. Depois da percepção desse aluno, as alunas Nicole e Gabriela também mostraram as letras de seus nomes. Percebemos que, mesmo a língua oral sendo diferente, pois na música cantávamos as letras do nome *BINGO* com a pronúncia do inglês, os alunos percebiam as regularidades da língua escrita, pois, em ambos os idiomas, as letras se escreviam da mesma forma.

No *play time* dessa aula, sugerimos que os alunos brincassem de *dog* e *cat*, que não era nenhuma brincadeira específica. Nossa intenção era observar como eles haviam internalizado os conceitos trabalhados naquela aula. Durante a brincadeira, alguns alunos representavam gatos e, outros, cachorros, sempre andando de quatro, enquanto outros alunos eram seus donos. Os donos tratavam seus animais de estimação como filhos, provavelmente, da mesma forma que os alunos ou seus pais tratam seus animais em casa. Os gatos representados na brincadeira eram sempre mansos e calmos, enquanto

os cachorros eram os que faziam bagunça e mostravam mais alegria. Um dos alunos nos contou que ele era um *cat* e que o dono dele só dava leite para ele beber, se ele quisesse comer teria que fazer igual a um desenho que ele assistia: caçar um passarinho ou um rato.

### **Episódio: I LOVE YOU!**

Essa aula era toda dedicada a um ensaio de apresentação para o dia das mães. A música escolhida era *Skid-a-ma-rink*, visto que, tinha uma coreografia simples e a frase *I Love you* (Eu te amo) nos interessava, pois, queríamos que os alunos falassem-na para as suas mães ao final da apresentação. Essa música havia sido cantada poucas vezes antes desse dia, mas os alunos gostavam bastante dela e já haviam decorado a letra. A seguir, a letra da canção:

*“Skid-a-ma-rink-a-dink-a-dink. Skid-a-ma-rink-a-do. I love you!  
Skid-a-ma-rink-a-dink-a-dink. Skid-a-ma-rink-a-do. I love you!  
I love you in the morning, and in the afternoon, I love you in the evenings, underneath  
the moon. Oh, Skid-a-ma-rink-a-dink-a-dink. Skid-a-ma-rink-a-do. I love you!”*

A apresentação foi um sucesso, os alunos cantaram a música perfeitamente, porém, provavelmente, pelo pouco tempo que tivemos para trabalhá-la, percebemos que os alunos fizeram uma confusão entre o significado de “eu te amo” em inglês relacionando-o a frase *Skid-a-ma-rink*. Quando questionamos sobre como dizer “eu te amo” em inglês, os alunos demonstraram lembrar da música e fizeram os gestos iniciais da coreografia com as mãos, porém, não lembraram de dizer *I love you*. Apenas três alunos recordaram a canção, mas afirmaram que “eu te amo” era *Skid-a-ma-rink*.

### **Episódio: FAMILY**

O conteúdo desta aula era a expressão *family* (família) e termos relacionados a ela. Perguntamos para os alunos quem morava com eles em sua casa. Muitos relataram que viviam com os pais e, a maioria, com os irmãos, e alguns com avós ou tios e

primos. A partir do exposto por eles, ensinamos as palavras *dad* (pai), *mom* (mãe) e *baby* (bebê).

No *circle time*, apresentamos *flashcards* (cartões com figuras) com ilustrações de *dad*, *mom* e *baby*. Depois, no *table time*, os alunos tiveram duas atividades propostas no livro didático. A primeira era desenhar sua família e, a segunda, colorir o desenho de uma família.

No *play time*, sugerimos que os alunos brincassem de *family*, tendo autonomia para escolher quem gostariam de interpretar e não precisavam, necessariamente, ser personagens que havíamos estudado naquela aula (*mom*, *dad* e *baby*).

A seguir o trecho de uma situação surgida na brincadeira:

**Ana:** Tia, ela tá dormindo! (Mostrando a boneca em seu colo)

**Professora:** É? Foi você que fez o baby dormir?

**Ana:** Não, o baby... é... a Julia que deu a “lili” pra ela.

**Professora:** O que é a “lili”?

**Ana:** É o que a gente toma pra dormir! (Apontando para uma mamadeira de brinquedo)

**Professora:** Ah, então a Julia deu mamadeira pro baby?

**Ana:** Aham! A mãe dá “lili” pro baby dormir.

**Professora:** Então a Julia que é a mom? Porque ela dá mamadeira e põe o baby pra dormir...

**Ana:** É, a mom!

**Professora:** E você, Sara, como que você faz seu baby dormir?

**Sara:** Canta aquela música da galinha pintadinha.

**Professora:** E na sua casa, quando você vai dormir, sua mom também canta essa música com você?

**Sara:** Aham! Todo dia.

Percebemos nesses relatos que as alunas compreenderam os conceitos de *mom* e *baby* e, na situação imaginária de suas brincadeiras, conforme Vigotski nos diz, elas representaram aquilo que era uma situação real, agiram igualmente a suas mães no contexto do lar.

A situação em que a criança demonstrou ter internalizado o conceito de mamadeira (em inglês, *bottle*) como “lili” era um momento oportuno para

introduzirmos esse conceito tanto na língua materna, como foi feito, quanto na língua estrangeira, o que não percebemos no mesmo instante.

A seguir, um trecho de outra situação surgida na brincadeira:

**Tiago:** (Com o telefone de brinquedo na mão, chamou outros dois colegas que eram seus filhos na situação imaginária) Vamos pra escola, vocês estão atrasados! (Pega o telefone e simula uma conversa) Ah! Esse telefone não pára de tocar! Alô? Tá bom! Tá! Ok! Depois te ligo. (Deixa o telefone sobre a mesa e vira para os dois colegas) Vamos, meninos!

Depois dessa situação, conversamos com o aluno a respeito dessa brincadeira:

**Professora:** Tiago, quem você é na brincadeira?

**Tiago:** O *dad*.

**Professora:** E quem era no telefone?

**Tiago:** Era do escritório, assunto de gente grande.

O aluno repetiu uma situação real na situação imaginária da brincadeira, representando uma situação vivida, provavelmente, constante na rotina de ir a escola, vendo o pai ocupado com afazeres profissionais.

Na aula seguinte, retomamos o assunto *family* (família) a fim de fixar os conteúdos aprendidos. Revisamos os conceitos de *dad*, *mom* e *baby* e depois os alunos foram brincar com a massa de modelar na *play time*. Pedimos que cada criança fizesse um dos três integrantes da família e depois apresentassem para a turma. Na hora de falarem o que haviam feito, a maioria dos alunos conseguiu dizer a respectiva palavra em inglês. Aqueles que ainda apresentavam dúvida falavam em português e, logo, eram ajudados pelos colegas a traduzir a palavra.

Posteriormente, estavam livres para brincar da maneira que quisessem. A seguir, um trecho de conversa informal a respeito da família com um aluno:

**Professora:** De quem é esse *baby*?

**Diogo:** Meu.

**Professora:** E você cuida direitinho dele?

**Diogo:** Aham.

**Professora:** E o que você é dele?

**Diogo:** Pai.

**Professora:** Você é o *dad* dele?

**Diogo:** Sou.

**Professora:** E como é que seu *dad* cuida de você?

**Diogo:** Igual menino.

**Professora:** E a *mom*? Como cuida de você?

**Diogo:** A *mom* é igual menina.

Vemos, claramente, nessa situação que, sozinho, o aluno não conseguia lembrar os conceitos da família em inglês mas, através da mediação da professora, ele mostrou que entendia o significado dos conceitos, por exemplo, no momento em que relacionou o cuidado do pai ser igual a um menino, e o cuidado da mãe igual a uma menina. A seguir, a continuação da conversa:

**Professora:** E você tem irmão ou irmã?

**Diogo:** Não, eu tenho um *dog*.

**Professora:** É? E como ele se chama?

**Diogo:** É cachorro.

**Professora:** Ah, cachorro em inglês é *dog*, né? E como se chama seu *dog*? Eu tenho um *dog* que se chama Spike.

**Diogo:** O meu *dog* é Thor.

Nessa parte da conversa o aluno relembra um conteúdo de aulas passadas: o conceito de cachorro em inglês. Vemos que a antiga confusão sobre animais ainda era recorrente, mas, através de exemplos e clarificação da professora (RODRIGUES JÚNIOR, 2002), o aluno pode refletir sobre seu pensamento e reconceptualizá-lo de acordo com o que havia sido ensinado. (BORTONI-RICARDO, 2008).

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vividas em sala de aula, percebemos que as estratégias pedagógicas (TACCA, 2006) que têm base na relação professor-aluno, fornecem mais recursos para o ensino de língua estrangeira, pois, possibilitam que o professor conheça os caminhos percorridos pelo aluno no processo de construção do conhecimento e, assim, tenha meios mais eficazes para mediar e tornar eficiente a aprendizagem. Através dessas, dos descritores citados por Rodrigues Júnior (2002) e das estratégias de andaime (BORTONI-RICARDO, 2008) pudemos averiguar a compreensão dos alunos acerca de conceitos em inglês, por vezes, se apoiando em conceitos da própria língua materna, conforme hipótese de assimilação de língua estrangeira apresentada por Vigotski (2007).

Constatamos que a brincadeira (VIGOTSKI, 2008) no processo de aquisição da língua estrangeira em turmas de séries iniciais na Educação Infantil é um meio para que as crianças expressem o que entenderam do conteúdo ensinado em sala de aula e, através da fala egocêntrica, demonstrem o que estão pensando. Dessa forma, o professor poderá se munir de estratégias adequadas para continuar e melhorar o seu trabalho.

É notório que o processo de aquisição de linguagem em contexto de instrução formal sem imersão na língua-alvo se torna muito mais limitado e difícil. Outro fator a se destacar é: ao mesmo tempo em que a pouca idade traz facilidades, principalmente, na prática da língua oral, pois o aluno ainda está construindo seu conhecimento acerca da língua, traz também dificuldades, pois percebemos que a criança ainda possui uma quantidade limitada de conceitos formados em sua língua materna, o que dificulta a transição desses para os conceitos da língua estrangeira. Por isso, é fundamental a constante adequação de estratégias pedagógicas às necessidades das crianças, para que o ensino seja construtivo e a aquisição da língua estrangeira aconteça.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Flavius Almeida dos. **Qual a verdadeira finalidade do ensino de língua inglesa na escola?** 2011. Disponível em <<http://www.sala.org.br/index.php/estante/textos-em-la/468-qual-a-verdadeira-finalidade-do-ensino-da-lingua-inglesa-na-escola>> Acesso em Julho de 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. – (Estratégias de ensino; 8).

\_\_\_\_\_, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá. **a aquisição de inglês como L2 e a habilidade comunicativa em sala de aula.** Dissertação de especialização em Ensino da Língua Inglesa. Novo Hamburgo, 2009.

CHOMSKY

DEL RÉ, Alessandra. **A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática.** In: DEL RÉ, A. *A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.* São Paulo: Contexto, 2006.

FINGER, Ingrid. **A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista.** In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. (Orgs.) *Teorias de aquisição da linguagem.* Florianópolis: UFSC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Pesquisas em aquisição da linguagem.** In: AGUIAR, T. V., PEREIRA, V. W. (Org.) *Pesquisa em letras.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisa/pesquisa-livro/pagina28.html>>. Acesso em Junho de 2013.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora.** In: BORTONI-RICARDO, S. M. et alli (Orgs.) *Leitura e mediação pedagógica.* São Paulo: Parábola, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** – 6. Ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss** – Versão Monousuário 3.0. Editora Objetiva.

JAPPE, Maira; MADALÓZ, Rodrigo José; SCALABRIN, Ionara Soveral. **O fracasso escolar sob o olhar docente: alguns apontamentos.** Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 2012. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/945/527>> Acesso em Julho de 2013.

LUCK, Heloisa. **Planejamento em Orientação Educacional.** – 21. Ed. rev. atual. - Petrópolis: Vozes, 1982.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4ª Ed. Série Pensamento e Ação no Magistério, Mestres da Educação. São Paulo: Scipione, 2005.

\_\_\_\_\_, Marta Kohl de. **Vygotsky e o processo de Formação de Conceitos.** In: YVES de, La Taille. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Behaviorismo.** Disponível em <<http://www.veramenezes.com/behaviorismo.pdf>>. Acesso em Junho de 2013.

\_\_\_\_\_, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Conexionismo.** Disponível em <<http://www.veramenezes.com/conexionismo.pdf>>. Acesso em Junho de 2013.

\_\_\_\_\_, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua.** In: CORTINA, A; NASSER, S. M. G. C. *Sujeito e Linguagem.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em Maio de 2013.

\_\_\_\_\_, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos.** In: CORTINA, A; NASSER, S. M. G. C. *Sujeito e Linguagem.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em Maio de 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Epistemologia Genética e a aquisição da linguagem.** In: FINGER, I.; QUADROS, R. M. (Orgs.) *Teorias de aquisição da linguagem.* Florianópolis: UFSC, 2007.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **Manual para formação do instrutor.** Brasília: Universa, 2002.

ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. **Mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes.** Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em <[http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604\\_3097.pdf](http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3097.pdf)> Acesso em Junho de 2013.

SANTOS JORGE, Miriam Lúcia dos. **Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública.** In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.) *Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* – São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 11).

SAPUCAIA, Michele Kovacs de Lima. **Aquisição e Aprendizado: dois processos no Ensino de uma Segunda Língua.** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, [s.d.] Disponível em <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto\\_todasasletras/inicie/MicheleSapucaia.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/MicheleSapucaia.pdf)> Acesso em Junho de 2013.

SCARPA, Ester Mirian. **Aquisição da Linguagem.** In.: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras.* São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.

SCHROEDER, Edson. **Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky.** In: ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB - v. 2, nº 2, p. 293-318, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/569>> Acesso em Maio de 2013.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. PRESTES, Zoia (trad.) **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Disponível em <<http://www.pt.scribd.com/doc/17391389/Vigotski-A-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianca-traducao-Zoia-Prestes>>. Acesso em Junho de 2013.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno.** In: TACCA, M. C. V. R. (org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico.* – Campinas: Ed. Alinea, 2006. Disponível em <[http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604\\_3097.pdf](http://www.educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4604_3097.pdf)> Acesso em Junho de 2013.

## APÊNDICE

Visando uma maior compreensão por parte de todos os leitores, as canções apresentadas na análise e discussão dos dados no momento *song time* serão aqui traduzidas. Ressaltamos que alguns elementos ao serem traduzidos perdem um pouco do sentido, pois, em alguns casos, são típicos de determinada língua e só podem ser entendidos inteiramente quando estão na língua original.

### Canção “*Sing a rainbow*” (página 34)

*“Vermelho e amarelo e rosa e verde, roxo e laranja e azul.*

*Posso cantar um arco-íris, cantar um arco-íris, cantar um arco-íris também.”*

### Canção “*I see something blue*” (página 35)

*“Azul! Vejo algo azul. Azul! Vejo algo azul.*

*Azul, azul, azul, azul... Vejo algo azul. Encontre algo azul!”*

### Canção “*Old Mac Donald had a farm*” (página 38)

*“O velho MacDonald tinha uma fazenda, E-I-E-I-O.*

*E em sua fazenda ele tinha alguns pintinhos, E-I-E-I-O.*

*Com um piu, piu aqui, com um piu, piu lá, aqui um piu, ali um piu, em todo lugar um piu, piu, o velho MacDonald tinha uma fazenda, E-I-E-I-O.*

*2. Pato - quack*

*3. Peru - gobble*

*4. Porco - oink, oink*

*5. Vaca - moo, moo*

*6. Gato -meow, meow*

*7. Mula - Heehaw*

8. Cachorro - au au

9. Tartaruga - nerp, nerp.”

### **Canção “BINGO” (página 39)**

*“Havia um fazendeiro que tinha um cachorro, e Bingo era seu nome.  
B-I-N-G-O. B-I-N-G-O. B-I-N-G-O. E Bingo era seu nome.*

*Havia um fazendeiro que tinha um cachorro, e Bingo era seu nome.  
(clap)-I-N-G-O. (clap)-I-N-G-O. (clap)-I-N-G-O. E Bingo era seu nome.*

*Havia um fazendeiro que tinha um cachorro, e Bingo era seu nome.  
(clap)-(clap)-N-G-O. (clap)-(clap)-N-G-O. (clap)-(clap)-N-G-O. E Bingo era seu nome.*

*Havia um fazendeiro que tinha um cachorro, e Bingo era seu nome.  
(clap)-(clap)-(clap)-G-O. (clap)-(clap)-(clap)-G-O. (clap)-(clap)-(clap)-G-O. E Bingo era seu nome.*

*Havia um fazendeiro que tinha um cachorro, e Bingo era seu nome.  
(clap)-(clap)-(clap)-(clap)-O. (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-O. (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-O  
E Bingo era seu nome.*

*Havia um fazendeiro que tinha um cachorro, e Bingo era seu nome.  
(clap)-(clap)-(clap)-(clap)-(clap). (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-(clap). (clap)-(clap)-(clap)-(clap)-  
(clap). E Bingo era seu nome.”*

### **Canção “Skid-a-ma-rink” (página 41)**

*“Skid-a-ma-rink-a-dink-a-dink. Skid-a-ma-rink-a-do. Eu te amo!*

*Skid-a-ma-rink-a-dink-a-dink. Skid-a-ma-rink-a-do. Eu te amo!*

*Eu te amo de manhã, e a tarde, eu te amo a noite, sob o luar.*

*Oh, Skid-a-ma-rink-a-dink-a-dink. Skid-a-ma-rink-a-do. Eu te amo!”*