

ATIVIDADES LÚDICAS: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUDIC ACTIVITIES: A PROPOSAL FOR TEACHING ENGLISH IN CHILDHOOD EDUCATION

Cleide Aparecida Martins Silva¹

Hilda Simone Coelho²

RESUMO: Este artigo é um recorte de um trabalho que objetivou investigar a utilização de atividades lúdicas para o ensino da língua inglesa, com crianças de 5 a 6 anos, viabilizando a construção de conhecimentos sobre si mesma e seus pares. A pesquisa teve como aporte teórico estudos relacionados à atividade lúdica (DEVRIES, 2004), aquisição de línguas (LIGHTBOWN & SPADA, 2013) e desenvolvimento da criança (WADSWORTH, 1996). Foram feitos registros das atividades por meio de fotografias, gravação em áudio das aulas e notas de campo pela pesquisadora. Observamos que as atividades propostas possibilitaram às crianças expressar seus conhecimentos prévios sobre a língua, demonstrar interesse em se comunicar na língua inglesa, formulando hipóteses e fazendo inferências acerca do significado de vocabulários e expressões. Destacamos a importância da competência linguística do professor, na língua alvo, bem como a competência pedagógica para a eficácia de seu papel como mediador da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês para crianças. Educação infantil. Lúdico.

ABSTRACT: This article is part of a study that aimed to investigate the use of ludic activities for teaching English language for young learners, aged 5 to 6, viewing the construction of their knowledge about themselves and their peers. This study is based on theoretical papers about the use of ludic activities (DEVRIES, 2004), language acquisition (LIGHTBOWN & SPADA, 2013), and childhood development (WADSWORTH, 1996). The activities developed were registered through photographs, audio recording of classes and field notes taken by the researcher. We observed that the activities enabled the children to express their previous knowledge of the language, demonstrate interest in communicating in the English language, by formulating hypotheses and making inferences about the new vocabulary. We see as important teacher's competences in the target language as well as the pedagogical competence for the effectiveness of her/his role as mediator in the learning process.

KEYWORDS: Teaching English to children. Childhood education. Ludic.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do ensino da Língua Inglesa (doravante LI) para a educação infantil surgiu de nossas experiências acadêmicas e profissionais com crianças, relacionando conhecimentos nas áreas de Educação Infantil e Letras. Esses

1 E-mail: cleidams@yahoo.com.br

2 E-mail: hilda.coelho@ufv.br

conhecimentos trouxeram inquietações acerca de como desenvolver atividades com crianças que se encontravam na etapa de ensino da educação infantil de maneira a proporcionar a exploração e aprendizagem da LI de forma contextualizada e significativa. Isto é, desenvolver a aprendizagem de forma prazerosa e lúdica, considerando as especificidades e necessidades dessa faixa etária.

Estudos apontam que quando as crianças entram em contato com uma língua estrangeira, desenvolvem, não só as funções linguísticas, como também, conhecem outras culturas e realidades, ampliando a construção de seu conhecimento de mundo (CARLING & DALLAGNOL, 2017). Acreditamos que o conhecimento de um novo idioma, também, seja elemento significativo na construção de sua identidade. Sabemos que um trabalho que perpassa por essa construção implica conhecer gostos e preferências das crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL,1998), remete o processo de construção da identidade à ideia de distinção, sendo definida como “uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal” (BRASIL, 1998, p.13) .

Outro fator importante na proposta de nosso trabalho foi observar a utilização do lúdico na Educação Infantil. Também, os estudos relacionados à aquisição de segunda língua (LIGHTBOWN & SPADA, 2013; BELL’AVER E DAVID, 2013; CARVALHO, 2009) e ao ensino de inglês para crianças (HELM E BENECK, 2005; TONELLI, 2005; OLIVEIRA et al 2013) reforçam o uso do lúdico como meio eficaz para que a aprendizagem aconteça. Macedo et al. (2005), corroboram essa afirmação e apontam que o brincar coloca a criança em um contexto de interação e facilita a aprendizagem.

Considerando essas questões, a pergunta que orientou este trabalho foi: como contribuir para a construção de conhecimentos acerca da LI e sua cultura, verificando a participação e a interação das crianças em uma proposta de ensino lúdica?

Agradecemos ao Laboratório de Educação Infantil (doravante LDI), localizado na Universidade Federal de Viçosa, a possibilidade de executar o nosso projeto. Levamos

em conta as características específicas da proposta pedagógica do LDI e, com anuência dos coordenadores e do consentimento dos pais, implementamos o projeto *Who am I?*³.

Devido ao escopo deste trabalho, apresentaremos três das onze atividades propostas. Este artigo está dividido em cinco seções. Após esta introdução, apresentaremos os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa. Na sequência encontra-se a metodologia utilizada para a coleta de dados. Posteriormente, apresentamos o desenvolvimento de cada atividade e finalizamos com nossas considerações.

APORTE TEÓRICO

Consideramos quatro tópicos como relevante para fundamentar o nosso trabalho, os quais serão apresentados nesta seção. Em primeiro, faremos um breve histórico sobre o uso de atividades lúdicas no contexto educacional. Em seguida, apresentamos aspectos referentes à importância do lúdico para a aprendizagem. Posteriormente, discorreremos sobre algumas questões importantes quanto a aquisição de uma segunda língua. Finalizamos traçando algumas considerações acerca do estágio de desenvolvimento das crianças no qual as atividades deste estudo foram desenvolvidas.

O LÚDICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Encontramos na literatura algumas definições para “lúdico”. A palavra “lúdico” se origina do latim “ludus” e significa “brincar”; o lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão (SANT’ANNA E NASCIMENTO, 2011). Segundo Ferreira (1996), citado por Santos (2004), lúdico refere-se a brinquedos (objeto), brincadeiras (ação) e jogos (ação e regras). Ao longo deste trabalho será mencionado os termos jogo, brinquedo e brincadeira, considerando que esses elementos são partes do universo lúdico.

Segundo Almeida (1998), a educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos e contextos. Wajskop (1995) corrobora e ressalta que desde os primórdios da

³ Neste trabalho, optou-se por colocar todas as palavras e expressões em língua inglesa em itálico.

educação greco-romana já se utilizava o brinquedo na educação, associando a ideia de estudo ao prazer. Na idade média, o jogo foi considerado como “não sério”, sendo associado ao jogo de azar. O renascimento passa a considerar a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência. Por isso, nessa época o jogo foi adotado como instrumento da aprendizagem de conteúdo, sendo utilizado para divulgar princípios relacionados à moral, ética, história e outros. De acordo com Kishimoto (2002), antes do Romantismo, três concepções estabeleciam relações entre o jogo infantil e a educação: a) recreação, usado para relaxar quando as atividades exigiam mais esforço; b) uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e diagnóstico da personalidade infantil; c) recurso para ajustar o ensino as necessidades infantis. Mas, sua valorização ganha espaço apenas no século XIX, com o Romantismo, ao aparecer como conduta típica e espontânea da criança.

Ainda segundo Kishimoto (2002), Froebel foi responsável por colocar o jogo como essencial no trabalho pedagógico ao criar o jardim de infância. Para Kishimoto (2003), escola novistas, como Montessori (1870-1952), divulgaram a importância dos materiais pedagógicos. Decroly (1871 a 1932) foi quem expandiu a noção de jogos educativos, visto como uma mistura da ação lúdica e da orientação do professor visando objetivos como a aquisição de conteúdo, o desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento integral da criança.

Observamos que o brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, estando relacionado ao contexto histórico e aos pensamentos de cada época. Atualmente, o brincar é considerado direito da criança e essencial para seu desenvolvimento. As atividades lúdicas são fundamentais para sua formação sendo o jogo defendido como recurso para aprendizagem e desenvolvimento. A seguir, discorreremos sobre essa dimensão.

APRENDIZAGEM LÚDICA: A DIMENSÃO DO APRENDER BRINCANDO

A concepção de criança na atualidade mostra um sujeito social e histórico, dotado de direitos embasados pela legislação. O brincar aparece como um desses direitos,

sendo essencial para o desenvolvimento da criança. De acordo com Macedo et al (2005), as crianças, diferentemente dos adultos, vivem seu momento. Esse fator explica seu interesse por determinadas atividades, como, por exemplo, as brincadeiras onde o que é importante para elas é o prazer encontrado, o desafio daquele momento. O importante é o prazer funcional, quando a criança pode exercitar seus domínios, testar suas habilidades, superar um obstáculo e vencer desafios.

Na perspectiva da criança “brinca-se porque é divertido, desafiador, promove disputas com os colegas, possibilita estar juntos em um contexto que faz sentido” (MACEDO et al, 2005 p.17). Ao pensarmos no contexto da escola, o professor pode fazer com que este ato se torne fonte da construção de muitos conhecimentos. Isto é possível quando ele possui a intencionalidade de planejar e desenvolver atividades lúdicas que contemplem seus conteúdos, visando alcançar determinados objetivos. Ao brincar a criança cria, imagina, constrói significados, regras e valores, além de expressar possíveis dificuldades na aprendizagem.

Cabe aqui refletir sobre os elementos capazes de tornar uma atividade lúdica. Macedo et al (2005) apresentam cinco indicadores que permitem inferir a presença do lúdico em uma atividade. Primeiramente, o lúdico está relacionado à relação da criança com uma atividade pelo prazer funcional, ou seja, realiza-se uma atividade pelo prazer que ela desperta. O segundo indicador do lúdico, está relacionado ao desafio que a atividade pode proporcionar. De acordo com os autores qualquer atividade pode ser interessante, depende do modo como ela é proposta, do contexto e do seu sentido para a criança. O lúdico equivale a tudo aquilo que é desafiador, que causa surpresa, uma vez que não se pode controlar todo resultado; algo que traga sentido de investigação e que desperte a curiosidade, possibilitando à criança expressar suas ideias e hipóteses.

O terceiro indicador do lúdico, mencionado por Macedo et al (2005), está ligado às possibilidades, considerando as atividades como necessárias e possíveis. As crianças precisam dispor de recursos internos e externos suficientes para realizar uma determinada atividade. Isto é, internamente ela precisa possuir certas habilidades e

competências que possibilitem compreender e desenvolver a atividade; já os recursos externos, referem-se aos objetos utilizados, espaço, ao tempo e às pessoas envolvidas.

A quarta dimensão do lúdico proposta por Macedo et al (2005), é a simbólica. Quando o lúdico envolve o simbólico, amplia-se as possibilidades de assimilação do mundo, a criança pode pensar, imaginar e questionar. O quinto indicador proposto pelos autores, é a dimensão construtiva da atividade lúdica, que se constitui em considerar os diferentes pontos de vista e estar atento às muitas possibilidades de expressão da criança diante de uma determinada atividade.

Devries (2004) apresenta alguns princípios gerais da ação educativa, definidos como princípios do ensino: criar uma atmosfera sociomoral cooperativa, atrair o interesse das crianças, ensinar de acordo com o tipo de conhecimento prévio, incentivar o raciocínio das crianças e oferecer tempo adequado para a criança investigar e se envolver profundamente. As crianças são capazes de lidar com muitas dificuldades quando estão em uma atividade lúdica.

No entanto, Carvalho (2009) afirma que, quando a criança se sente pouco à vontade, estressada, ou desmotivada não ocorrerá aprendizagem. Por isso, algumas características das crianças devem ser levadas em consideração, como: são ativas e possuem muita energia, aprendem com rapidez, gostam de usar seus sentidos, possuem muita imaginação. Precisamos considerar que crianças possuem um período curto de atenção, mudam de foco com muita facilidade e, assim, planejar atividades que são interessantes para prolongar esse período de atenção.

Concordamos com Dias (2013) quando afirma que, desenvolver o lúdico no contexto escolar exige do educador uma fundamentação teórica bem estruturada, manejo e atenção para entender a subjetividade de cada criança, bem como entender que o repertório de atividades deve estar adequado às situações. De acordo com Moyles (2002), o brincar na escola motiva uma aprendizagem diferente, estimula os sentidos, cria oportunidades de viver novas situações, reestruturando assim o conhecimento existente, possibilita descobertas e a interação com outras crianças e adultos. O brincar é estruturado pelos materiais disponíveis para os participantes, tendo o professor como

mediador e iniciador da aprendizagem. Segundo a autora, o brincar livre e dirigido são aspectos essenciais da interação professor criança, pois o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. No brincar dirigido, o professor tem a oportunidade de aumentar o vocabulário, discutir processos lúdicos anteriores e ampliar o pensamento da criança por meio de discussões e conversas.

Ao planejarmos as atividades para o projeto *Who am I?*, consideramos essas questões sobre o lúdico e sua utilização para o ensino de LI às crianças. Buscamos desenvolver situações que trariam prazer, diversão e que poderiam reter sua atenção, possibilitando experiências comunicativas na língua alvo.

A seguir, tecemos algumas considerações acerca do lúdico para a aquisição de segunda língua.

AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Antes de iniciar-se o ensino de uma segunda língua é preciso refletir e considerar alguns aspectos relacionados aos aprendizes, como o aspecto cognitivo do aluno, sua capacidade para resolver determinados problemas, fazer deduções e tarefas que exigem memória; seu conhecimento de mundo, pois a partir desse ele pode fazer suposições; é preciso dar atenção aos erros dos alunos; propiciar tempo e lugar para seu aprendizado, bem como adequar os conteúdos aos níveis de suas dificuldades (LIGHTBOWN & SPADA, 2013).

Atentas à essas considerações, recorreremos a Bell'aver e David (2013) sobre a utilização do lúdico como proposta metodológica para o ensino da língua inglesa. Os autores ressaltam a importância de a metodologia de ensino utilizada pelo professor ser condizente com a faixa etária das crianças. De acordo com esses autores, o modo como a língua é apresentada à criança pode comprometer todo o processo de construção da linguagem, por isso deve ser realizada de maneira significativa e próximo de sua realidade. É importante que o professor ofereça contextos de interação entre as crianças onde elas sintam-se seguras para se expressarem. Os autores ainda enfatizam a

importância de o professor instigar a curiosidade e interesse das crianças em entender o que está sendo dito, utilizando-se de expressões corporais, facial e mímica.

Carvalho (2009) afirma que o ensino da língua estrangeira deve requerer dos profissionais da educação atenção especial com relação às práticas em sala de aula. A linguagem utilizada para se comunicar com a criança é um fator que deve ser levado em consideração. Para a autora, “essa linguagem deve estar relacionada com o “aqui e agora” (CARVALHO, 2009, p.318). Para criar o ambiente e inserir o aluno no contexto real de aprendizagem, o professor pode fazer uso de materiais concretos, gravuras.

Esse aspecto também é citado por Helm e Beneck (2005) que apresentam algumas estratégias propostas por Wong Fillmore (1985) para aprendizagem: usar demonstrações, servir como modelo e interpretar papéis, apresentar novas informações no contexto de informações já conhecidas, repetir palavras e padrões frasais e adaptar as questões aos diferentes níveis de competência linguística e de participação.

Em relação ao uso da língua materna dos alunos, Helm e Beneke (2005) afirmam que é importante aceitar as respostas das crianças em qualquer língua, mas apontam que uma estratégia eficaz é repetir as respostas utilizando a língua alvo. Para as autoras, isso ajuda os aprendizes de uma segunda língua a se sentirem à vontade e, também, os ajuda a desenvolvê-la. Elas ainda enfatizam a importância dos projetos na efetivação dessa estratégia, afirmando que:

Pelo fato de os projetos concentrarem-se em um assunto por um longo período de tempo e em profundidade, é fácil para os professores de uma segunda língua repetirem palavras ou sequência de palavras, é importante que os aprendizes de uma segunda língua tenham a oportunidade de ouvir as palavras várias vezes e de repeti-las em situações significativas (HELM e BENECK, 2005, p. 107).

Concordamos com Helm e Beneke (2005) que a repetição em situações comunicativas interligadas em um mesmo projeto proporciona oportunidade de prática e é fundamental para o processo de aquisição da segunda língua. Tonelli (2005) afirma que quando as crianças se arriscam, se expressam, elas estão demonstrando seu interesse pela língua, pela atividade, o que também deixa claro seu desejo de se comunicarem na

língua em questão. Para Moon (2000) citado por Tonelli (2005) as crianças descobrem o significado primeiro e não se importam com as palavras exatas utilizadas para expressar aquela situação. Segundo Tonelli (2005), outro aspecto importante da língua estrangeira para as crianças é a capacidade que elas possuem de interpretar os sentidos ou os significados presentes em uma situação utilizando seus conhecimentos prévios.

Para Oliveira et al (2013), a aprendizagem de uma língua estrangeira leva os alunos a uma nova percepção da natureza da linguagem, além de aumentar o entendimento da língua materna e a compreensão de como a linguagem funciona. Por meio da percepção de culturas estrangeiras, o aluno desenvolve maior consciência e valorização da própria cultura. Ainda segundo os autores, num contexto de ensino de LI para crianças, é preciso respeitar as especificidades do seu processo de aprendizagem, oferecendo um ambiente lúdico e um ensino gradativo. De acordo com os autores, o ensino de línguas estrangeiras,

faz parte do processo integral de desenvolvimento do indivíduo e deve estar relacionado com as demais áreas da fase educacional em que o aluno se encontra; deve ser mediado por uma variedade de produtos culturais que permitam a apropriação contínua e gradativa do uso da linguagem; deve se beneficiar das atividades lúdicas que promovam, ao mesmo tempo, a apropriação das formas da língua e a compreensão e produção de significados; deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das habilidades de compreensão e de produção (OLIVEIRA ET AL, 2013, p.11)

Compreendemos, assim, a necessidade de relacionar a aprendizagem da língua estrangeira aos demais aprendizados encontrados na escola e para além de seus muros. É importante destacar a prática das quatro habilidades linguísticas que compõem o processo de aquisição da língua, sendo essas a leitura, a escrita, a oralidade e a fala. Oliveira et al (2013) também defendem que o ensino de LI para crianças deva estar ancorado aos princípios: a) da ludicidade; b) da aprendizagem significativa; c) do currículo em espiral; d) da totalidade da língua; e) da interculturalidade; f) da formação integral; g) e da interação com a língua. As atividades propostas, orientadas por esses

princípios e pelas oportunidades de prática, têm a probabilidade de serem mais eficazes e instigarem as crianças à comunicação na língua alvo.

Outro elemento essencial para o ensino de língua estrangeira para crianças é a oportunidade de realizar atividades em rodas, cantigas e histórias. Com relação a utilização da música no aprendizado da língua inglesa Phillips afirma que,

Música e ritmo são partes essenciais da aprendizagem da linguagem para jovens aprendizes. Crianças realmente gostam de aprender e cantar canções [...] Música e ritmo tornam muito mais fácil de imitar e lembrar da linguagem, das palavras que são apenas faladas [...] (PHILLIPS, 2003, p. 100).

Concordamos com essas afirmações e acrescentamos o valor das canções para criar rotinas em sala de aula de LI. Canções que marquem o ritmo das aulas, como a saudação inicial à professora e aos colegas, o momento de pegar os materiais, o momento de fazer trabalhos em grupos e assim por diante.

A seguir, abordamos algumas questões relativas ao desenvolvimento da criança na faixa etária em que a pesquisa foi realizada.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

É de grande importância no ensino de LI que o professor conheça não apenas os conteúdos a ensinar e tenha competências desenvolvidas no idioma, mas também conheça os estágios do desenvolvimento da criança, bem como a relação entre seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Consideramos a teoria de Jean Piaget nos ajuda a compreender como as crianças constroem seu conhecimento e como se desenvolvem intelectualmente. Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios: estágio sensório motor, estágio pré-operatório, estágio operatório concreto e estágio das operações formais. Ressaltamos que a classificação por estágios é um meio de compreender o processo de desenvolvimento do ser humano, pois mostram diferentes formas de organização mental e diferentes estruturas cognitivas. No entanto, de acordo com Barreto (2008), a idade em

que os estágios ocorrem pode variar de acordo com a natureza da experiência individual e do potencial hereditário.

Abordaremos aspectos relacionados ao estágio pré-operatório, onde, teoricamente, as crianças de 2 a 7 anos se encontram, faixa etária das crianças participantes neste trabalho. Wadsworth (1996) em sua obra *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* afirma que, durante o desenvolvimento do pensamento pré-operatório o pensamento da criança passa a ser caracterizado pelo aparecimento de novas capacidades, as principais características são: egocentrismo, centração, ausência de reversibilidade e a incapacidade de acompanhar transformações. Segundo o autor mencionado anteriormente, Piaget caracterizou o pensamento de uma criança pré-operacional como sendo um pensamento egocêntrico, ou seja, a criança ainda não consegue assumir o ponto de vista do outro, ela acredita que todos pensam da mesma forma que ela. Na centração, “uma criança diante de um estímulo visual, tende a centrar ou fixar sua atenção sobre um número limitado de aspectos perceptuais do estímulo” (WADSWORTH, 1996, p. 64). A criança ainda apresenta incapacidade de lidar com transformações, pois seu pensamento é transdutivo. Em relação à reversibilidade, “se o pensamento de uma criança é reversível ele pode seguir a linha de raciocínio de volta a um ponto de partida” (WADSWORTH, 1996, p. 64).

No estágio pré-operatório, desenvolve-se a capacidade de representação de objetos e eventos. Com relação aos tipos de representação, são mencionadas por Wadsworth (1996) pela ordem de aparecimento no desenvolvimento, segundo o autor temos: a imitação diferida, relacionada à imitação de objetos e eventos distantes há algum tempo, há o desenvolvimento da capacidade de representar mentalmente um comportamento. A segunda forma de representação, é o jogo simbólico, onde a criança constrói símbolos para representar as coisas que deseja, é um jogo de faz de conta. O desenho, é a terceira forma de representação, “ao longo do estágio pré-operacional, cresce significativamente, nas crianças, o empenho de representar coisas através do desenho” (WADSWORTH, 1996, p.53). As imagens mentais, outra forma de representação, são representações internas de objetos e experiências perceptivas

passadas, mas não são cópias fiéis das experiências. A linguagem falada, última forma de representação mencionada pelo autor, é o momento em que as crianças começam a empregar as palavras como símbolos.

É preciso ressaltar que o pensamento pré-operacional não é mais um pensamento preso a eventos perceptivos e motores, ele é simbólico, o que possibilita que as sequências de comportamento sejam elaboradas mentalmente e não apenas em situações físicas reais. Nesse estágio, a criança já é capaz de substituir um objeto ou acontecimento pela representação do mesmo.

Apresentamos nessa seção alguns aspectos teóricos que acreditamos relevantes para o desenvolvimento de nosso trabalho. Todas essas questões foram levadas em consideração para a elaboração das atividades do projeto *Who am I?*, que será apresentado mais detalhadamente na seção seguinte.

METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos a natureza da pesquisa realizada, o contexto, seus participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise.

NATUREZA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza interventiva. De acordo com Teixeira e Neto (2017),

Intervenção: ato de intervir; interferência; intercessão; mediação; tomar parte com a intenção de influir no desenvolvimento ou no desfecho de uma determinada situação (FERREIRA, 1999; HOUAISS; VILLAR, 2009; MICHAELIS, 1998). Tais ideias são encontradas em dicionários, sendo associadas à definição formal da palavra intervenção. Assim, podemos inferir, entre outras coisas, que as chamadas pesquisas de intervenção, ou melhor, em nossa opção, as Pesquisas de Natureza Interventiva, seriam práticas que conjugam processos investigativos ao desenvolvimento concomitante de ações que podem assumir natureza diversificada (TEIXEIRA E NETO, 2017 P. 1056).

Ainda segundo Teixeira e Neto (2017), esse tipo de pesquisa pode ser utilizado com vantagem para enquadrar uma multiplicidade de modalidades, pois articula de alguma forma, investigação e produção de conhecimento, com ação e/ou processos interventivos. Diante dessa definição, cabe ressaltar que a presente pesquisa foi realizada tendo por base um projeto de ensino de LI, desenvolvido com crianças da faixa etária de 5 a 6 anos. O objetivo era proporcionar experiências lúdicas que possibilitassem às crianças ouvirem e interagirem com a língua de forma a explorar elementos relacionados à sua identidade, viabilizando a construção de conhecimentos sobre si mesmas e sobre os seus colegas. As atividades desenvolvidas nesse projeto possibilitaram realizar processos de intervenções, bem como observar a participação e interação das crianças de forma a investigar a importância da utilização de atividades lúdicas no contexto de ensino-aprendizagem da língua alvo e viabilizar a construção de conhecimentos pelas crianças.

Sobre o trabalho com crianças pequenas e a produção de conhecimentos sobre esses sujeitos no espaço-tempo da escola, Pereira e Cunha (2007) afirmam que esse requer uma metodologia de pesquisa que permita a valorização e a participação direta do pesquisador no contexto em que a investigação se realiza..

CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI), uma instituição de educação infantil, que tem por finalidade atender às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal de Viçosa. É uma unidade que atende crianças de 3 meses a 5 anos de idade e funciona sob responsabilidade da área da Família do Desenvolvimento Humano do curso de Economia Doméstica. O Laboratório de Desenvolvimento Infantil atende nas modalidades de creche (3 meses a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). O trabalho desenvolvido no LDI, baseia-se nos princípios teóricos de uma abordagem construtivista, visando a participação ativa da criança na construção de seus conhecimentos.

PARTICIPANTES

O total de vinte crianças, de 5 a 6 anos de idade, participaram da pesquisa. Essas frequentavam o LDI no turno da manhã. O motivo pelo qual a investigação aconteceu com esse grupo de crianças, deve-se à disponibilidade da sala, tendo em vista outras atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas na instituição.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados foram utilizados registros das atividades realizados por meio de fotografias e gravações em áudio das aulas. Também, foram utilizadas as notas de campo feitas pela pesquisadora. Para o registro em fotografias e das gravações, utilizamos um celular. Na sala das crianças de 5 a 6 anos há uma professora e uma atendente de sala, essas auxiliavam a pesquisadora realizando os registros fotográficos. As notas de campo eram feitas após a atividade, manualmente, em um caderno. Nessas notas constavam aspectos referentes à atividade, à percepção da pesquisadora acerca da mesma, considerando os objetivos, participação e interação das crianças.

Foram desenvolvidas onze atividades, realizadas entre os meses de agosto a novembro de 2018, semanalmente. É importante mencionar que o tempo inicial planejado para cada atividade era de 40 a 50 minutos, porém a carga horária variou de acordo com as necessidades e o interesse demonstrado pelas crianças. Estas onze atividades contemplavam, aspectos referentes a identidade das crianças e foram desenvolvidas no contexto das múltiplas linguagens, que são todas as formas expressivas que as crianças usam para se comunicarem com o mundo, considerando a linguagem artística, musical, corporal, oral, escrita, matemática, dramática, bem como ciências sociais e naturais.

Por motivo da extensão deste trabalho não será possível apresentar todas as atividades, embora consideremos todas de igual importância para a construção de conhecimentos das crianças acerca da temática deste trabalho. A seguir, apresentamos um quadro no qual constam as três atividades que serão apresentadas neste trabalho, a linguagem a qual se refere, os objetivos e sua duração.

Atividade	Linguagem	Objetivos	Duração
<i>Human body</i>	Corporal; oral e artística	Explorar vocabulário referente a algumas partes do corpo, contribuindo, assim para ampliação da consciência corporal, bem como, possibilitar a expressão de preferências, utilizando as artes plásticas como forma de expressão.	42 minutos
<i>Favorite food</i>	Artes dramáticas; oral e escrita	Possibilitar a utilização da capacidade de representação simbólica de forma a favorecer a interação com a língua inglesa e expressão de preferências com relação aos alimentos; favorecer o contato com a escrita de palavras da língua inglesa.	37 minutos
<i>Trail (dice game)</i>	Matemática ; oral e escrita	Promover a interação com a língua inglesa em sua forma oral e escrita, possibilitando a expressão de aspectos relacionados a gostos, preferências e informações pessoais.	1 hora

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Segundo Bogdan e Biklen (1994), citado por Pereira e Cunha (2007), uma pesquisa qualitativa acontece em ambiente natural, no qual o pesquisador assume o papel fundamental para a coleta de dados e sua análise. Por isso, segundo André (1995) será exigido ao pesquisador que esteja atento e que seja sensível para retratar a realidade e estar próximo dos participantes. Segundo a autora, será necessário também investir tempo e recursos, tanto para o período de coleta dos dados quanto para a interpretação dos mesmos.

A análise dos dados em uma pesquisa qualitativa “se dá de forma indutiva (as abstrações são construídas, à medida que os dados são recolhidos e vão se agrupando) e há valorização de significados relativos ao fenômeno estudado” (PEREIRA e CUNHA, 2007, p.117-118). A análise dos dados desta pesquisa foi feita em vários estágios ao longo da intervenção e tornou-se mais sistemática e mais formal quando todas as atividades foram aplicadas e concluídas com as crianças participantes. Segundo Bartelmebs (2013), “desde os procedimentos iniciais da pesquisa, podemos dizer que o pesquisador já está analisando seus dados (BARTELMEBS, 2013, p. 1). Esse

procedimento de análise também é aconselhado por autores como Patton (1990), André (1995) e Telles (2002).

Dando procedimento a análise final, realizamos a transcrição dos áudios de cada aula, com foco nas falas e participação das crianças durante as atividades, bem como nas intervenções de forma a exemplificar a interação entre a professora e as crianças mediante os objetivos propostos na pesquisa. A seguir, fizemos a releitura de cada plano de aula e das notas de campo, de forma a retomar os objetivos propostos em cada aula. Buscamos destacar as partes relevantes que nos auxiliariam a responder à pergunta: “como contribuir para a construção de conhecimentos acerca da LI e sua cultura, verificando a participação e a interação das crianças em uma proposta de ensino lúdica?”.

O foco deste trabalho é apresentar algumas das atividades propostas como intervenção para a aprendizagem de língua inglesa por crianças da educação infantil. Desta forma, não trazemos todas as discussões e implicações do estudo, descreveremos algumas das atividades, a relatando a interação ocorrida e apontando alguns aspectos que consideramos relevantes para a aquisição de língua estrangeira por crianças.

ATIVIDADES LÚDICAS

Nesta seção, apresentaremos as atividades, seus objetivos e procedimentos de realização. Para facilitar a leitura, a pesquisadora que aplicou as atividades será chamada de Olívia, pseudônimo de sua escolha.

ATIVIDADE: HUMAN BODY

Durante o desenvolvimento desta atividade, tivemos como objetivos explorar o vocabulário referente a algumas partes do corpo, contribuindo, assim, para ampliação da consciência corporal e possibilitar às crianças a expressão de suas preferências com relação a cores, utilizando as artes plásticas como forma de expressão.

Ao iniciar a atividade, Olívia disse que iriam aprender sobre o corpo e perguntou se sabiam como falava corpo em inglês. Como nenhuma criança respondeu, ela disse a palavra *body* e as crianças repetiram espontaneamente, “*Body!*”.

É interessante notar que essas repetições ocorrem de forma espontânea e natural, sem a necessidade de pedir que repitam; é algo que parte do interesse delas, como se estivessem brincando com as palavras, demonstrando seu desejo de se comunicar na língua, resultados também obtidos em pesquisas realizadas com crianças, por exemplo, Tonelli (2005).

Quando Olívia perguntou se conheciam alguma cor em inglês, mencionaram: “*blue, yellow, green, pink, purple, orange, black, red*”. Ao ser questionada por uma das crianças sobre como era branco em inglês, a pesquisadora perguntou para as demais crianças se elas sabiam. Uma disse “*Purple!*”, outra disse que “*purple*” era roxo. Após as crianças se expressarem, a pesquisadora apresentou a palavra *white*.

Nesse episódio, observamos a importância de, antes de dizer a resposta, levantar o questionamento para todo o grupo, instigando a participação e permitindo a expressão de conhecimentos prévios. Ghosn (1997), citado por Tonelli (2005), ressalta que no processo de aprendizagem de LI as crianças necessitam aprender a lidar com a linguagem enquanto aprendem vocabulários e estruturas da nova língua, sendo que a colaboração de seus pares e professores para criar e negociar significados contribuem diretamente para esse processo.

Após esse momento, Olívia perguntou às crianças se recordavam algumas partes do corpo em inglês. Momento importante para que as crianças pudessem expressar conhecimentos prévios acerca do assunto que estava sendo explorado e conhecimentos construídos em atividades anteriores, como sugerem Helm e Beneck (2005). Olívia aponta para as partes do corpo que haviam sido exploradas, trazendo esses conhecimentos antes de apresentar novos conteúdos. Quando mostra o cabelo, algumas crianças dizem “*Hair!*”; quando aponta para os olhos, algumas dizem “*Eyes!*”. Uma das crianças diz “olho castanho” e Olívia repete utilizando a LI “*Brown eyes!*”.

Olívia solicita que as crianças formem duplas; entrega as figuras das partes do corpo, pincéis e cola para cada dupla. Propõe às crianças montarem o corpo humano com figuras das partes que formam o corpo (*head, hair, eyes, nose, mouth, arm, hand, leg, foot*). Nesse primeiro momento, pretendia-se explorar com as crianças vocabulário referente às partes do seu corpo utilizando a língua inglesa. Deu início à atividade mostrando a figura correspondente ao cabelo e questionando as crianças sobre a mesma. As crianças ao serem questionadas sobre o cabelo utilizam palavras referentes às características exploradas nas atividades anteriores, porém o fazem utilizando sua língua materna, “cabelo curto”, “cabelo enrolado”. Para ampliar o vocabulário, Olívia repete o que disseram utilizando a LI. Devries (2004) enfatiza a importância da atuação do professor na construção de conhecimentos pelas crianças, despertando o interesse das crianças, bem como estimulando a cooperação e a experimentação. Esse é o papel assumido por Olívia na condução da atividade.

Após as crianças montarem a figura do seu corpo, Olívia propõe que a pintassem. Com o intuito de explorar preferências, convidou cada dupla para escolher suas cores preferidas e pintar o corpo que haviam montado, possibilitando a exploração da criatividade e da imaginação. Nesse momento, exploraram vocabulário referente às cores, mesclando o uso de português e inglês. Durante toda a atividade, houve grande envolvimento e interação das crianças. Elas mostraram-se motivadas e atentas durante todas as etapas, respondendo aos questionamentos, demonstrando curiosidades acerca da LI e fazendo inferências. Para finalizar a atividade, Olívia convidou cada dupla para colar sua figura em um local do LDI para que, elas e os demais colegas, pais e funcionários da instituição, pudessem apreciar suas produções. Abaixo, seguem algumas fotos da atividade.



Crianças montando o corpo humano à medida que cada parte era explorada utilizando a língua inglesa.



a) Crianças pintando o corpo humano com suas cores favoritas; b) Exposição das produções das crianças.

ATIVIDADE: FAVORITE FOOD

Para o desenvolvimento desta atividade foi preparado um cenário na área coberta, do LDI, que representasse um local destinado ao *self service*. Olívia colocou quatro caixotes em madeira, um paralelo ao outro e, sobre os mesmos, colocou várias imagens de alimentos em bandejas de isopor. Cada bandeja continha um alimento, representado por pequenas gravuras, e, ao lado, a legenda escrita em inglês para que as crianças tivessem contato com a forma escrita da língua: *beans, rice, meat, bread, milk, apple, orange, watermelon, grape, egg, tomato, lettuce, cheese, cake, strawberry, juice, spaghetti*. Apesar do objetivo de as atividades não ser ensinar a escrita de palavras na LI, considerando que as crianças não estão alfabetizadas em português, acreditamos ser

importante proporcionar o contato com a escrita da língua para que possam gradativamente familiarizar-se com a mesma.

Sobre o cenário para a atividade, Helm e Beneke (2005) ressaltam a importância da criação de ambientes para interpretação dramática, pois este estimula a interpretação de papéis e o uso da linguagem relacionada ao assunto em questão. Da mesma forma, Macedo (2005) menciona o simbólico como sendo um indicador da presença do lúdico em uma atividade. Esperávamos que as crianças, ao utilizarem sua capacidade de representação simbólica durante essa atividade, pudessem interagir com em LI de forma a expressar suas preferências com relação aos alimentos.

Esta atividade ocorreu em quatro momentos, sendo um complementar ao outro, conforme descrevemos a seguir. Inicialmente, Olívia disse que iriam realizar uma atividade referente a *foods* e perguntou “*What is food?*”. Utilizou gestos físicos com as mãos para auxiliar na compreensão do vocabulário. Algumas crianças disseram que era “Comer!”. Então, Olívia disse que estava relacionado a comer e algumas responderam que era “Comida!”. Olívia perguntou: “*What is your favorite food?*”. As crianças deram diferentes respostas em português: “Arroz!”, “Feijão!”, “Carne!”. Depois, convidou as crianças para irem à área coberta, onde entregou um prato para cada uma e disse que eram “*plates*” e falou que iriam brincar de faz de conta. A intenção era possibilitar às crianças utilizarem sua capacidade de representação, proporcionando um momento em que pudessem interagir, observar, criar e experimentar. Segundo Barreto (1996), o símbolo implica uma representação de um objeto ausente, ou seja, a criança é capaz de utilizar um objeto para se remeter a outro. Essa capacidade permite à criança interagir com o mundo.

Olívia convidou as crianças para irem até ao cenário onde se encontravam os alimentos (representados por imagens), para que pudessem servir seus alimentos favoritos. À medida que as crianças iam escolhendo seus alimentos para colocar no prato, utilizava a LI para dizer o nome e fazia outras intervenções, como: “*You can choose your favorite food*”; “*What is your favorite food?*”. As crianças realizavam

alguns comentários durante a atividade, por exemplo: “Olha quanto cookie eu peguei!”; “Eu posso pegar mais de um? É que eu gosto muito de cookie”.

No terceiro momento, Olívia colocou os nomes dos alimentos escritos na língua inglesa afixados no chão no centro onde as crianças estavam sentadas e perguntou “*Who likes spaghetti?*”. Fez isso de forma a explorar todos os vocabulários referentes aos alimentos, utilizando as imagens para que pudessem associar ao que estavam ouvindo. Sobre essa utilização, Helm e Beneck (2005), ressaltam, assim como Carvalho (2009), a necessidade de as informações serem apresentadas de forma concreta e não apenas por meio da oralidade.

Posteriormente, Olívia pediu para que as crianças tentassem identificar as palavras referentes a cada alimento em seu prato. À medida que dizia o nome dos alimentos utilizando a LI, as crianças colocavam as figuras referentes aos mesmos sobre a palavra. Isso possibilitou o contato com a escrita das palavras de forma natural e significativa. Esse momento, também possibilitou às crianças compartilharem com os colegas suas preferências. O excerto a seguir é um recorte da interação e participação das crianças na atividade:

- O: “*What is your favorite food [...] who likes spaghetti?*”
 C: “Ah espaguete em inglês. Eu gosto, mas esqueci de pegar.”
 O: “*Who likes Orange?*”
 C (s): “Laranja”; “*Orange*”
 O: “*What is this?*”
 C: “*Cookie*”
 O: “*Who likes cookie? Quando vocês comem cookie?*”
 C: “Na viagem”; “no almoço.”
 O: “*What is this?*” [...] “*Who likes eggs?*” ...
 [...]
 O: “*Who likes this? What is this?*”
 C(s): “Arroz”
 O: “*Rice. Who likes rice? [...] I love rice*”; “*Who likes apple?*”
 C(s): “Maçã”
 O: “*Apple.*”

Na última etapa da atividade, Olívia propôs às crianças que, dentre todos aqueles alimentos, escolhessem apenas um que ela mais gostava de comer “*What is your favorite food?*”. Uma das crianças disse: “Eu gosto de todas essas comidas.” À medida que cada criança escolhia seu alimento favorito, Olívia realizava as intervenções de forma a estimular a participação das crianças e possibilitar o contato e utilização da LI.

Essa atividade possibilitou às crianças participarem fazendo inferências, expressando conhecimentos e demonstrarem suas preferências acerca de alguns alimentos. Utilizamos como estratégia o aspecto visual. As crianças não dependiam das informações verbais para compreensão, mas utilizaram-se também do concreto.



Crianças servindo seus alimentos favoritos durante a atividade “*favorite food.*”



Momento que as crianças compartilharam suas preferências em relação aos alimentos explorados durante a atividade.

ATIVIDADE: TRAIL (DICE GAME)

Nosso objetivo nesta atividade foi o de fazer uma revisão do conteúdo apresentado até então, utilizando um jogo conhecido pelas crianças: a trilha, *trail*, em inglês. Durante a atividade “*Trail*”, as crianças puderam interagir com a LI em sua forma oral e escrita, expressando gostos e preferências relacionados a “*foods*”, “*places*”, “*songs*”, “*color*”, “*animals*”, “*fruits*”, “*toys*”, “*activities*”, “*clothes*”. Também, planejamos este momento para que pudessem dar informações pessoais e a respeito de seus colegas, ampliando, assim, a construção de conhecimentos acerca de si e dos demais de sua convivência em sala de aula. Para o desenvolvimento desta atividade, Olívia preparou um espaço na área coberta e montou uma trilha no chão utilizando fita adesiva na cor branca. Em cada “casa” da trilha colocou expressões e perguntas que pudessem contribuir para exploração de gostos, preferências e informações pessoais das crianças, por exemplo: *favorite color, favorite foods, favorite fruits, favorite animal, favorite toys, do you have a pet?, favorite place, which animal would you like to be?, what do you eat for breakfast?, what is your name?*. Juntamente com as perguntas, afixou no chão diferentes imagens de diferentes animais, cores, lugares, alimentos e roupas, objetivando auxiliar na compreensão e interação das

crianças durante a atividade. Corroborando Carvalho (2009), que afirma a importância de além de se utilizar a língua, possibilitar o contato com informações concretas.

A seguir, Olívia convidou as crianças para irem para área coberta e deu o tempo necessário para que as crianças pudessem observar e explorar os elementos presentes na trilha. Em seguida, pediu às crianças que se dividissem em grupos de três. A cada rodada uma criança do grupo arremessava o dado; esse caía em uma determinada posição que indicava a quantidade de casas da trilha que o grupo teria que percorrer. Em cada “casa” havia uma pergunta e opções em imagens, possibilitando às crianças se expressarem. Exemplificando, uma criança do grupo arremessou o dado e o mesmo caiu na quantidade 2. Esse grupo de crianças avança duas casas da trilha, na qual encontrava-se escrito “*favorite food*”. Cada criança desse grupo foi estimulada a escolher a imagem da sua comida favorita e a mostrar aos colegas. Apresentamos um excerto dessa interação, a seguir:

O: “*What is your favorite food?*”
C: “Leite”
O: “*Milk*”
C (s): “*Milk*”
O: “*Milk, very good.*”
O: “Mostra para os colegas a sua *favorite food* Anita”
C (s): “*Milk*”

Durante vários momentos da atividade as crianças repetiam as palavras utilizando a LI de forma espontânea. Essas repetições evidenciam envolvimento e interesse das crianças pela língua, deixando transparecer o seu desejo de se comunicarem na língua alvo.

À medida que as crianças se expressavam na língua portuguesa, Olívia repetia a palavra em LI e realizava questionamentos buscando estimular o raciocínio e permitir que as crianças expressassem seus conhecimentos no decorrer do jogo, estratégia que vai ao encontro dos princípios da ação educativa defendidos por Devries (2004).

Durante a realização da atividade as crianças puderam interagir com a LI de forma a descobrir significados, expressar preferências e conhecimentos, bem como compartilhar com os colegas essas preferências. Essa participação corrobora a

afirmação de Lima (2008) que reconhece o valor dos jogos como forma da criança concretizar seu conhecimento. As crianças mostraram-se empolgadas durante todo o jogo.

É importante mencionar que realizamos a atividade até que todos os grupos chegassem ao final da trilha. Observamos que, em jogos e brincadeiras, as crianças mostram-se sérias, concentradas e atentas, fator facilitador no processo de aprendizagem.



- a) Crianças escolhendo seus brinquedos favoritos na medida em que o vocabulário era explorado; b) Crianças escolhendo suas frutas favoritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das atividades foi possível perceber o envolvimento das crianças. Em diferentes momentos elas demonstraram interesse pela língua, expressando suas curiosidades e o desejo de se comunicar utilizando-a. As atividades lúdicas possibilitaram explorar vocabulários e expressões de forma contextualizada e concreta. Acreditamos que isso deu ao fato de que os conteúdos propostos nas atividades estavam ancorados ao contexto da temática do projeto e das crianças.

As crianças participaram da atividade levantando hipóteses e fazendo inferências do significado de muitas palavras e expressões, compartilhando seus conhecimentos prévios, expressando conhecimentos referentes aos conteúdos explorados no desenvolvimento de cada atividade. Observamos a presença da comunicação na língua materna durante muitos momentos. Concordamos que seja necessária sua valorização, uma vez que as pesquisas mostram que a utilização da língua materna na aprendizagem de outras línguas pode contribuir para esse processo (HELM E BENECK, 2005).

Destacamos a importância do papel do professor de LI na proposta de ensino sugerida neste trabalho. Sua presença é fundamental para estimular o raciocínio, a curiosidade e o interesse das crianças. Com relação à atuação do professor de línguas que trabalha com crianças da Educação Infantil, consideramos insuficiente ter competências na língua alvo, sendo, também, necessário conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que a construção dos conhecimentos está diretamente ligada à estrutura de desenvolvimento presente em cada momento. Cabe ainda enfatizar que a utilização do lúdico no contexto de ensino exige que o professor compreenda como ocorre o a aprendizagem da criança, suas características e seu nível de desenvolvimento. Consideramos que as atividades, devem atender às especificidades, capacidades e interesses das crianças. A criança apenas será capaz de compreender um determinado conteúdo se esse estiver de acordo com suas estruturas cognitivas, ou seja, se já possuir estruturas anteriores capazes de incorporar o novo dado a ser aprendido. Cabe lembrar que há uma estreita relação entre desenvolvimento e aprendizagem, sendo que a aprendizagem deve ser vista como um processo e não como um fim em si mesma.

Diante do exposto neste trabalho, propomos a interlocução entre as licenciaturas, Letras e Educação Infantil, acreditando que, desta forma, os resultados da aprendizagem de uma segunda língua serão mais eficazes e teremos professores mais seguros, animados e entusiasmados, fatores que, segundo Brown (2001), podem contribuir para aprendizagem das crianças. Esperamos que o presente trabalho possa contribuir de

alguma forma para profissionais que desejam ensinar a Língua Inglesa, de maneira prazerosa e significativa, a crianças da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Loyola, 1998.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Etnografia da Prática Escolar. Papyrus Editora, 1995.
- BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. EIN 330– Fundamentos da teoria Piagetiana. Viçosa – MG. Notas de aula, 2008.
- BARTELMES, Roberta Chiesa. Analisando os dados na pesquisa qualitativa. Metodologias de Estudos e Pesquisas em Educação III, 2013. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/63596764-Analisando-os-dados-na-pesquisaqualitativa.html>> acesso em 09 de out. de 2020.
- BELL' AVER, Jéssica; DAVID, Patrícia. O ensino de língua inglesa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública. Primeiro congresso de educação da FAG- formando educadores para a diversidade, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.
- BROWN, H Douglas. Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco State University. Longman, 2001.
- CARLING, A. C. O; DALLAGNOL, R. O ensino de Língua inglesa para crianças: Experiências no âmbito do PIBID. Revista Crátulo, 10(2): 33-41, dez. 2017
- CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. A educação infantil descobrindo a língua Inglesa: Interação professor aluno, Trab. linguist,apl. Vol 48, Campinas. 2009.
- DEVRIES, R; et al. O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DIAS, Elaine. A importância do lúdico no processo ensino aprendizagem na educação infantil. Revista educação e linguagem. Vol.7, 2013.
- HELM, J.H; BENECK, S. O Poder dos projetos: novas estratégias e soluções para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Thomson, 2002.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.
- LIGHTBOWN, Pasty M. SPADA, Nina. How languages are learned. Oxford University Press, 1996.
- LIMA, Ana Paula de. Ensino de língua estrangeira para crianças: O papel do professor. Cadernos da Pedagogia - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul 2008
- MACEDO, Lino; et al. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005.

- MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, A.V de; et al. Projeto Construindo o currículo de Língua inglesa para as escolas Públicas de Londrina. Londrina, 2013.
- PATTON, M.Q. Qualitative Evaluation and Methods. California: SAGE Publications, 1990.
- PEREIRA, R. S; CUNHA, M, D da. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, 2007.
- PHILLIPS, Sarah. Young Learners. Oxford: OUP, 2003.
- SANT'ANNA, Alexandre ; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. A história do lúdico na educação. Florianópolis. Revemat, vol.6, 2011.
- SANTOS, Maria Lígia Rodrigues. A educação infantil e o lúdico: teoria e prática. Viçosa: ed UFV, 2004.
- TEIXEIRA, M. M; NETO, J.M. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. Ciênc. Educ., Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.
- TELLES, J. A. “É pesquisa,é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem e Ensino, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- TONELLI, J.R.A. Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças. Londrina, 2005.
- WADSWORTH, B. J. Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo, Cortez, 1995.