



---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDINEIA BRAUNN NEGOCEKI**

**UMA PROPOSTA DE ENSINO BASEADO NA ABORDAGEM CLIL:  
APROPRIAÇÕES DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA**

VITÓRIA

2018



**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

EDINEIA BRAUNN NEGOCEKI

**UMA PROPOSTA DE ENSINO BASEADO NA ABORDAGEM CLIL:  
APROPRIAÇÕES DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kyria Rebeca Finardi

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

N384p Negoceki, Edineia Braunn, 1976-  
Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL :  
apropriações de uma professora/pesquisadora / Edineia Braunn  
Negoceki. – 2018.  
154 f. : il.

Orientador: Kyria Rebeca Finardi.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação bilíngue. 2. Língua inglesa – Adaptação. 3.  
Língua inglesa – Crianças – Estudo e ensino. 4. Língua inglesa –  
Crianças – Metodologia. 5. Língua inglesa – Materiais – Ensino  
programado. 6. Língua inglesa – Materiais – Educação. I. Finardi,  
Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

Elaborado por Clóvis José Ribeiro Junior – CRB-6 ES-000383/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## EDINEIA BRAUNN NEGOCEKI

### UMA PROPOSTA DE ENSINO BASEADO NA ABORDAGEM CLIL: APROPRIAÇÕES DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 de julho de 2018.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

---

Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Professora Doutora Cyntia Bailer  
Universidade Regional de Blumenau

A Adilson, Deborah e Daniel, minha razão de nunca desistir de prosseguir.

A Floriano e Lindaura, pais amados que são meu exemplo de retidão.

As crianças, que nos incentivam ao aperfeiçoamento e que são os ornamentos da vida nesse mundo.

## AGRADECIMENTOS

Difícil citar todos os merecedores de agradecimentos para a realização desse trabalho.

A Deus, doador da vida, pela saúde, coragem e capacitação. Aquele que nunca me desapontou, nem me abandonou, mas me sustentou com Sua destra fiel.

Ao meu esposo, Adilson, apoio incondicional nessa jornada difícil e parceria no cuidado dos filhos, para que essa caminhada fosse possível. “Tudo que Deus fez durará eternamente!” Juntos até o fim.

Aos meus filhos, Deborah e Daniel, que tornaram possível a minha primeira realização pessoal, ser mãe. Agradeço pela compreensão nos dias e nos muitos momentos de ausência para dedicação aos estudos. Vocês sempre foram e serão minha maior motivação! Amo você mais do que as palavras podem expressar.

Aos meus pais, Floriano e Lindaura, que apesar da simplicidade de vida, estavam sempre dispostos a somar. Agradeço pelas orações diárias e palavras abençoadoras de sempre. Meus maiores exemplos de vida e caráter irrepreensível.

Aos meus irmãos Marcelo e Fabio, pelo carinho de sempre. As minhas irmãs, Ivone e Vanessa, amigas super especiais, agradeço as palavras de motivação. Não tenho palavras para agradecer por essa família. Risadas garantidas quando nos lembramos das histórias vividas e momentos difíceis da infância.

A minha querida orientadora, Kyria Finardi, agradeço a paciência, a compreensão, aos abraços de apoio e palavras de incentivo. Minha sincera admiração pela profissional sensível, e forte ao mesmo tempo, que Deus escolheu para me guiar nessa caminhada acadêmica.

Aos colegas de curso, parceiros de horas de estudo e de aprendizado garantido.

Aos professores que deixaram suas marcas com sua paixão pela pesquisa e dedicação acadêmica.

A minha amiga Gianni Marcela, que nunca duvidou de minha capacidade e era minha fonte de informação quando eu estava com dúvidas. Minha maior incentivadora de tentar mais uma vez o processo de seleção, após duas tentativas. Tudo na vida tem o seu tempo certo!

A instituição que me acolheu com muita alegria para a realização dessa pesquisa. A todos os envolvidos de forma direta ou indireta, professores, gestores, pais e alunos.

Por fim, agradeço a CAPES pelo incentivo financeiro por meio da bolsa que por vários meses me permitiu dedicação integral aos estudos do mestrado.

## RESUMO

Este trabalho analisa possibilidades e limitações da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua conhecida como *Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês e doravante, no ensino de inglês da Educação Infantil. As perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho são “quais são possibilidades e limitações do uso da abordagem CLIL na educação infantil e quais são apropriações de uma professora/pesquisadora dessa abordagem para selecionar, elaborar, adaptar, implementar e avaliar atividades baseadas na abordagem CLIL”. A metodologia de pesquisa é a da pesquisa-ação e o estudo foi realizado em uma escola privada regular não-bilíngue com crianças de 5 e 6 anos de idade, falantes apenas de português como língua materna (L1), em 3 turmas no último ano da Educação Infantil, totalizando 54 participantes. Foram preparados 10 planos de aula com base na abordagem CLIL para trabalhar conteúdos de Matemática, Linguagem Oral e Escrita e Ciências da Natureza ministrados em inglês como língua estrangeira (L2) para esse público. O arcabouço teórico que fundamenta a pesquisa é o da teoria sociocultural de Vigotsky (1934), com foco no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por ele. Os dados da pesquisa incluem notas do diário da professora/pesquisadora e os planos de aula produzidos e adaptados por ela. A análise dos dados mostra que é possível a utilização da abordagem CLIL na Educação Infantil por meio da mediação do professor, com a ajuda de materiais concretos que se relacionem com o conhecimento prévio dos alunos. O estudo conclui que existem possibilidades de uso da abordagem CLIL na Educação Infantil desde que as limitações relacionadas à formação de professores para atuarem com essa abordagem sejam superadas.

**Palavras-chave:** CLIL. Ensino de Inglês na EI. Elaboração, Adaptação e Implementação de Materiais.

## ABSTRACT

This study analyzes possibilities and limitations of the Content and Language Integrated Learning approach or CLIL in the abbreviation in English and henceforth, in the teaching of English as a foreign language in Early Childhood Education. The research questions that guides the study are “what are possibilities and limitations of using the CLIL approach in early childhood education and what are appropriations of a teacher/researcher in this approach to select, elaborate, adapt, implement and evaluate activities based on the CLIL approach’. The research methodology is an action research and the study was carried out in a regular non-bilingual school with 5 and 6 year-old children speakers of Portuguese as their mother tongue (L1), in 3 classes of the last year of Early Childhood Education, totalizing 54 participants. 10 lesson plans based on the CLIL approach were developed to teach Mathematics, Language Arts and Science taught in English as a foreign language (L2). The theoretical framework that underlies the research was based on the socio-interactionist theory of Vigotsty (1934), with focus on the concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) proposed by him. The collected data includes notes from the teacher/researcher's diary and the lesson plans produced and adapted by her. Data analysis shows that it is possible to use the CLIL approach in Early Childhood Education through teacher mediation, with the help of concrete materials that relate to students' prior knowledge. The study concludes that there are possibilities of using the CLIL approach in Early Childhood Education provided that the limitations related to teacher training and production of materials for this approach are overcome.

**Keywords:** CLIL. Pre-school English teaching. Elaboration, Adaptation and Implementation of Materials.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Zona de Aprendizagem no conceito da ZDP.....	20
---	----

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Imagens do diário de campo da aula 1 de Matemática .....	53
Imagem 2 – Imagens do diário de campo da aula 2 de Matemática.....	54
Imagem 3 – Imagem do diário de campo da aula 2 de Matemática.....	55
Imagem 4 – Imagem do diário de campo da aula 3 de Matemática.....	56
Imagem 5 – Imagem do diário de campo da aula 3 de Matemática.....	57
Imagem 6 – Imagem do diário de campo da aula 4 de Matemática.....	58
Imagem 7 – Imagem do diário de campo da aula 4 de Matemática.....	59
Imagem 8 – Imagem do diário de campo da aula 5 de Matemática.....	60
Imagem 9 – Imagem do diário de campo da aula 5 de Matemática.....	61
Imagem 10 – Imagem do diário de campo da aula 6 de Matemática.....	62
Imagem 11 – Imagem do diário de campo da aula 1 de Linguagem Oral e Escrita..	67
Imagem 12 – Imagem do diário de campo da aula 2 de Linguagem Oral e Escrita..	68
Imagem 13 – Imagem do diário de campo da aula 2 de Linguagem Oral e Escrita..	68
Imagem 14 – Imagem do diário de campo da aula 1 de Ciências da Natureza.....	71
Imagem 15 – Imagem do diário de campo da aula 1 de Ciências da Natureza.....	72
Imagem 16 – Imagem do diário de campo da aula 2 de Ciências da Natureza.....	73

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AECL – Abordagem de Ensino de Conteúdos por meio da Língua

AELC – Abordagem de Ensino de Língua por meio de Conteúdos

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

CVC – *Consonant-vowel-consonant* (consoante-vogal-consoante)

EB – Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EMI – *English Medium Instruction* (Inglês como Meio de Instrução)

LA – Língua Adicional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

LI – Língua Inglesa

L1 – Língua Nativa

L2 – Língua Estrangeira/Adicional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Inglesa

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>16</b>
1.1 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL .....	16
1.1.1 MEDIAÇÃO E CONCEITO DE ZDP.....	19
1.1.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INFÂNCIA .....	21
1.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM .....	24
1.3 CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA.....	27
1.4 ENSINO DE L2 NA INFÂNCIA .....	29
<b>2. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>31</b>
2.1 CLIL COMO ABORDAGEM DE ENSINO.....	32
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>37</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA .....	37
3.2 OBJETIVOS .....	38
3.3 CONTEXTO .....	39
3.4 PARTICIPANTES .....	39
3.5 GERAÇÃO E COLETA DE DADOS .....	40
3.6 PROCEDIMENTOS .....	41
<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>50</b>
4.1 ELABORAÇÃO, ADAPTAÇÃO E ANÁLISE: MATEMÁTICA.....	52
4.2 ELABORAÇÃO, ADAPTAÇÃO E ANÁLISE: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA.....	64

4.3 ELABORAÇÃO, ADAPTAÇÃO E ANÁLISE: CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	70
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>76</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>7. APÊNDICES.....</b>	<b>82</b>
<b>8. ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Muito se tem falado atualmente sobre a necessidade de aprendizado de uma língua estrangeira devido às necessidades de mercado geradas pela constante globalização das relações sociais e econômicas. Na sociedade contemporânea a língua inglesa se destaca pelo seu status de língua internacional (FINARDI, 2014) imprimindo para muitos a necessidade de aprender esse idioma a fim de desenvolver uma cidadania global (FINARDI; SCILLAGH, 2016).

Como pedagoga de formação e professora de inglês como língua estrangeira/adicional<sup>1</sup> (doravante L2) para crianças, e instrutora de inglês como L2 para jovens e adultos, sempre me interessei pelos processos de aprendizagem infantil e de L2. Esta pesquisa foi motivada pelo meu interesse nesses dois processos, aliada à minha experiência no ensino de inglês como L2 e à minha experiência prévia como professora e gestora em uma escola de ensino bilíngue que adota metodologias de ensino bilíngue tais como a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning – CLIL* abreviação em inglês) para crianças.

Numa pesquisa bibliográfica preliminar sobre a abordagem CLIL no banco de teses e dissertações da Capes e no portal de periódicos da Capes, constatou-se que a literatura sobre essa abordagem no Brasil ainda é incipiente, tendo dado seus primeiros passos recentemente com o trabalho de Alencar (2016). Segundo esse autor, a pesquisa sobre CLIL é oriunda de experiências advindas principalmente da Europa e do Canadá. Para sanar parcialmente essa lacuna, Alencar (2016) propôs uma reflexão sobre possibilidades e limitações da implementação da abordagem CLIL na Educação Básica brasileira. De maneira geral, o estudo de Alencar mostrou que as vantagens dessa abordagem são grandes mas sobrepesadas pelos desafios, dentre os quais o maior é a falta de proficiência em L2 de professores de conteúdos diversos e o inverso, a falta de proficiência no conteúdo ensinado por professores de L2, o que torna a implementação, ainda que gradual, conforme sugere o autor, difícil no Brasil. Tendo em vista as diversas vantagens apontadas na literatura para o uso dessa abordagem, por exemplo, Coyle (2004), Díez (2016), Finardi, Silveira e

---

<sup>1</sup> O termo "língua adicional" é usado aqui para se referir a qualquer língua exceto a língua materna (L1).

Alencar (2016), Fontecha e Alonso (2014), Harrop (2012), Ortiz e Finardi (2015), Xanthou (2011), e meu interesse em investigar as possibilidades e limitações da implementação dessa abordagem no ensino de L2 para crianças no Brasil, esta pesquisa parte de Alencar (2016) para propor uma pesquisa-ação que teve como objetivo elaborar, implementar e analisar uma proposta pedagógica usando a abordagem CLIL para ensinar conteúdos de Matemática, Linguagem Oral e Escrita, e Ciências da Natureza por meio do inglês (L2), refletindo sobre as práticas utilizadas por mim como professora/pesquisadora para o planejamento e implementação de um plano de ensino usando a abordagem CLIL.

Com vistas a refletir sobre essa questão, apresentamos no Capítulo 1 a fundamentação teórica que foi dividida em quatro seções. Na primeira seção perpassamos a abordagem sociocultural de Vigotsky sobre o papel da linguagem e da aprendizagem, tendo como foco o conceito de mediação e ZPD em sua teoria e a importância do lúdico na infância. Em seguida, discutimos sobre a concepção de linguagem com base nos estudos de Bakhtin. Logo após, discorremos sobre as concepções de ensino-aprendizagem na infância. Finalizando o capítulo, analisamos o ensino de L2 na infância no atual contexto brasileiro. No capítulo 2, fazemos uma revisão de literatura e tratamos da abordagem CLIL como abordagem de ensino. No Capítulo 3 descrevemos a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho juntamente com o contexto da investigação, com os instrumentos de coleta de dados e os participantes. No Capítulo 4 descrevemos, analisamos e discutimos os dados tecendo algumas considerações sobre a elaboração, adaptação e análise das atividades realizadas para os eixos de ensino de Matemática, Linguagem Oral e Escrita e de Ciências. No capítulo final abordamos, de forma resumida, o que nos pareceu ser possibilidades e limitações do uso da abordagem CLIL para o ensino de inglês como L2 para crianças.

# 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

## 1.1 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL

A teoria sociocultural surge dos estudos de Vigotsky<sup>2</sup> sobre o papel da linguagem e da aprendizagem. Apesar de sua morte precoce (aos 38 anos), Vigotsky deixou muito conteúdo que foi posteriormente apropriado (para usar um termo dele) por muitos dos participantes de seus grupos de estudo, com destaque para Leontiev e Luria, e posteriormente outros autores no ocidente.

Vigotsky defende o que denomina de “funções psicológicas superiores” tais como o pensamento, a abstração e a antecipação da ação, que seriam as funções que distinguem o homem dos animais. Para compreender o funcionamento psicológico superior, é necessário entender a história evolutiva assim como a cultura na qual o indivíduo está inserido (FIORAVANTE-TRISTÃO, 2010). Por considerar o papel da cultura e do ambiente na formação humana, a teoria de Vigotsky ficou conhecida como teoria socio-histórica, ou sociocultural.

O conceito de mediação é central nessa teoria e necessário para entender o funcionamento das funções superiores. Para Vigotsky, não se aprende apenas pelo contato direto com o conhecimento, mas através da mediação com o outro, de instrumentos e de símbolos. Vigotsky entende que deve haver uma colaboração sistemática - mediação - entre o adulto, representado pelo professor, e a criança, para que ocorra o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança (FIORAVANTE-TRISTÃO, 2010). Nossos sentidos em relação ao mundo são construídos por meio da nossa interação com o outro desde o momento do nosso nascimento.

Fioravante-Tristão (2010) destaca que existem elementos essenciais para que a mediação ocorra: o uso de instrumentos, o uso de signos ou o uso de símbolos e linguagem. A aprendizagem pelo uso e pela manipulação de instrumentos gera, para Vigotsky, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e das funções superiores. Um exemplo do uso desses instrumentos seria a imitação do adulto pela criança. Pela imitação, a criança incorpora as ações até formar um esquema predefinido

---

<sup>2</sup>Existem variações na grafia do sobrenome dependendo da tradução do russo para um novo idioma: “Vigotsky”, “Vygotzky” e ainda, “Vigotski”. Neste trabalho, utiliza-se a primeira opção por ser a mais conhecida e a mais usada em suas obras.



sobre a forma de agir nas situações que ela enfrenta no cotidiano. A criança inicia o uso de instrumentos muito antes de adquirir a fala, e permanece com ele mesmo depois de sua aquisição. O instrumento pode ser qualquer elemento com funções específicas que se interpõe entre o indivíduo e o objeto de seu trabalho, por exemplo, um garfo, uma faca, um brinquedo.

Em relação ao uso de signos ou símbolos, Vigotsky se refere a eles como instrumentos psicológicos que medeiam o próprio pensamento. Ou seja, os signos seriam usados para resolver determinados problemas psicológicos. São orientados pelo próprio sujeito, para dentro do sujeito e pressupõem um controle das ações psicológicas e das ações de outros indivíduos também. Como exemplo, podemos destacar o uso pela criança de pedras para contagem, pois a criança simboliza cada pedra como um número, ou então mapas, onde linhas representam ruas ou rios. Esses signos facilitam nossa interação com o mundo. A linguagem representa símbolos que permitem a comunicação com outras pessoas. Neste ponto se encontra, para a teoria sociocultural, a função principal da linguagem. Ela é o signo principal usado pelo homem e o sistema simbólico básico dos seres humanos. A linguagem e o pensamento estão estritamente interligados, ainda que possuam origens e desenvolvimento diferentes.

Ao comparar a linguagem nos animais, Vigotsky observou que possuíam um sistema de linguagem próprio, no entanto, rudimentar. Contudo, esse sistema de linguagem dos animais não possui ainda a função de signo. Apenas no homem ocorre a associação entre linguagem e pensamento, ainda na primeira infância, que é possibilitada pela interação com outros membros da espécie humana. Para fazer uso da linguagem, é necessário primeiro, a aquisição da habilidade. Na teoria sociocultural, a aprendizagem leva ao desenvolvimento, e não o contrário. Para Vigotsky, a aprendizagem é primeiro social, para depois se constituir num desenvolvimento individual da criança.

Em relação ao desenvolvimento psíquico, na concepção de Vigotsky, ele não ocorre em fases, como defende Piaget, “mas de acordo com uma reconfiguração dessas estruturas cognitivas, que ocorreria em todos os momentos de nossa vida, e por meio da mediação, com os objetos do conhecimento” (FIORAVANTE-TRISTÃO, 2010, p. 167). A criança inicia seu conhecimento mesmo antes de ir à escola, pois

para cada aprendizagem<sup>3</sup> na escola, ela já possui conhecimento prévio daquele conteúdo que faz parte de sua história. A criança já é capaz de resolver operações de aritmética e já possui noções de espaço e tempo. Esse nível de aprendizado que a criança já possui é chamado de **nível de desenvolvimento real**, isto é, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKY, 1991, p. 95). Vigotsky concorda com Koffka ao afirmar que “a diferença entre o aprendizado pré-escolar e o escolar está no fato de o primeiro ser um aprendizado não sistematizado e o último um aprendizado sistematizado” (VIGOTSKY, 1991, p. 95).

Antes de haver uma maturação é importante haver aprendizado, pois a experiência leva ao desenvolvimento. O meio é, pois, para Vigotsky, de suma importância para a aprendizagem de certos comportamentos e, por conseguinte, para o desenvolvimento humano. Vigotsky classifica esse nível de maturação como **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**, ou seja, são as ações que o indivíduo precisa de ajuda para realizar, aí é que entra o ponto central dessa teoria, a mediação.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKY, 1991, p. 97, 98).

De acordo com o exposto acima, o conceito de ZDP é importante tanto para psicólogos quanto para professores. Ainda segundo Vigotsky “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKY, 1991, p. 97). Aqui destaca-se a função primordial do professor em mediar o aprendizado, partindo do conhecimento real para ajudar o educando a atingir a ZDP.

---

<sup>3</sup> Utilizaremos nesse texto os termos “aprendizagem” e “aprendizado” concomitantemente, sem fazer distinção entre um e outro, para definir o ato, processo ou efeito de aprender (HOUAISS, 2009).

### 1.1.1 MEDIAÇÃO E CONCEITO DE ZDP

Vigotsky engajou-se em atividades pedagógicas em sua função de educador, sendo o responsável pela mudança do ensino complexo para o ensino de disciplinas escolares no ensino primário soviético. Além disso, durante toda sua vida se interessou pela educação de crianças com algum tipo de deficiência (VIGOTSKY, 1991).

Ao desenvolver sua teoria de desenvolvimento para a educação, Vigotsky concluiu que o problema da relação entre desenvolvimento e aprendizagem era, em primeiro lugar, um problema teórico. Na sua teoria, a educação está muito ligada ao desenvolvimento que ocorre no meio sociocultural real. No caso do desenvolvimento das crianças, este se dá em grande parte na escola, e não se pode deixar de refletir sobre a influência da formação escolar formal no desenvolvimento de uma criança.

Na concepção sociocultural de desenvolvimento, a criança não deve ser considerada de forma isolada, mas num contexto abrangente. Os vínculos da criança com os outros constituem parte de sua própria natureza. Sendo assim, nem o desenvolvimento da criança, nem a avaliação de suas aptidões, nem tampouco sua educação, podem ser analisadas ignorando os vínculos sociais (VIGOTSKY, 1991). O conceito de ZDP ilustra precisamente esta concepção. Para Vigotsky (1991), essa zona é definida como a diferença entre o que um indivíduo consegue fazer por si próprio e o que consegue fazer em colaboração com outro mais experiente.

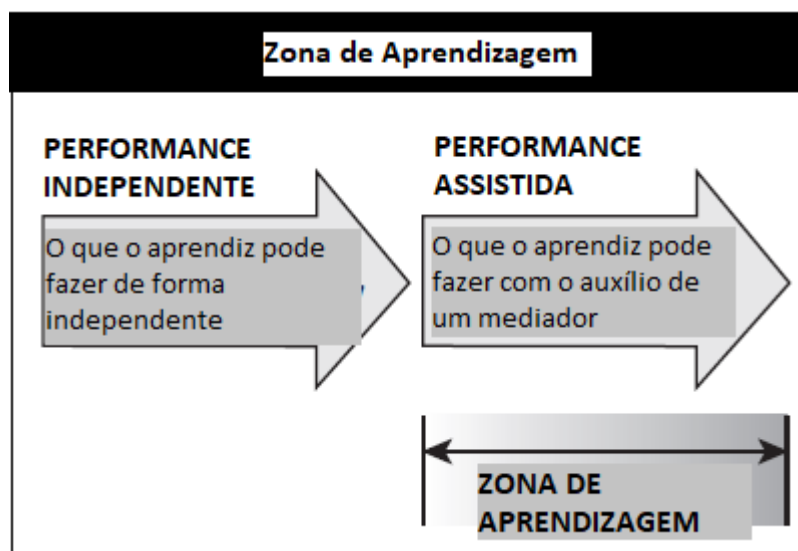
A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKY, 1991, p. 98).

A concepção da criança como ser social encontra um aporte metodológico de grande significado na noção de zona proximal, uma vez que o enfoque está no desenvolvimento da criança no seu aspecto dinâmico e dialético. Sendo assim, Vigotsky defende que o desenvolvimento surge com o aprendizado. Para ele, nas relações entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, este último é mais produtivo quando a criança é exposta a aprendizagens novas, justamente na ZDP, pois é nessa zona, e em colaboração com um adulto ou outros mais

experientes, que a criança poderá aprender a fazer o que não seria capaz de fazer por si mesma (VIGOTSKY, 1991).

Essa teoria também é o alicerce do desenvolvimento infantil de novas competências linguísticas (PINNELL; FOUNTAS, 2011). As autoras afirmam que, ao vir para a escola, a criança já possui um vasto conhecimento prévio, personalidade, e experiências pessoais. Sendo assim, as crianças apresentam uma variedade ampla em sua zona de aprendizado, como representado no quadro a seguir.

Quadro 1 – Zona de Aprendizagem no conceito da ZDP



Fonte: Pinnel; Fountas, 2011, p. 24, (tradução nossa)

Nessa imagem, as autoras destacam na primeira parte o conhecimento prévio das crianças, o que o aprendiz pode fazer de forma independente. Na segunda parte, é representada a performance assistida, o que o aprendiz pode fazer com o suporte de um outro experiente, que é quando ocorre a aprendizagem. A mediação pode ser dar por meio de um sistema de “andaimes” (*scaffolding* em inglês) no qual há uma performance assistida (e guiada) entre um adulto (ou um indivíduo mais experiente) e uma criança (ou um indivíduo menos experiente) (FRANCO, 2012) e que tem como função assessorar o processo de desenvolvimento do indivíduo menos experiente.

Trazendo a teoria sociocultural para a sala de aula, podemos associar o trabalho do professor que propõe tarefas com base no conhecimento prévio dos

alunos para, em seguida, ir gradualmente aumentando a complexidade das tarefas que são realizadas sob a supervisão e controle do professor. Nessa visão, o professor inicia com conceitos mais simples para ir aumentando o grau de dificuldade à medida que o aprendiz vai adquirindo novos conhecimentos e competências.

No caso do aprendizado de línguas estrangeiras/adicionais<sup>4</sup> (L2) especificamente, Krashen (1982) parece ter “bebido” na fonte de Vigotsky ao propor que o insumo a ser ensinado pelo professor deveria ser sempre um pouco acima do conhecimento linguístico que o aprendiz conhecia. Essa teoria se tornou famosa pela fórmula (i + 1) onde o “i” significa insumo e o “+1” significa um pouco acima do nível real de conhecimento do aprendiz. O aprendiz progride na medida em que recebe insumo inteligível. Sendo assim, linguagem inteligível é aquela que se situa num nível ligeiramente acima do nível de proficiência do aprendiz. É a linguagem que ele não conseguiria produzir mas que ainda consegue entender (KRASHEN, 1982).

### 1.1.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA INFÂNCIA

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e estabelece que as propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2010). Essa resolução estabelece em seu Art. 4º que,

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua

---

<sup>4</sup> Alguns autores defendem que há diferença nas definições destes termos, no qual ‘língua adicional’ ou ‘segunda língua’ seja definida como a língua aprendida em um país onde a língua alvo é a língua usada socialmente e que ‘língua estrangeira’ é o aprendizado da língua em um país onde a língua falada não é a língua alvo. Utilizaremos o termo L2 para definir qualquer língua exceto a língua materna (L1).

identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

As experiências de aprendizado infantil oferecidas nas instituições de ensino devem ser ricas e voltadas às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar conforme recomendam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) (BRASIL, 1998a): "As brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, [...], jogos tradicionais, didáticos, corporais etc., propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica". (BRASIL, 1998a, p. 28). A criança enquanto brinca apresenta o domínio da linguagem simbólica, pois a brincadeira ocorre no plano da imaginação. Nas palavras do documento, "toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada" (BRASIL, 1998a, p. 27). É preciso haver consciência da diferença entre a brincadeira e a realidade imediata. Brincando, a criança apropria-se desses elementos da realidade imediata.

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. (BRASIL, 1998a, p. 27).

O documento orienta que a criança deve aprender em situações orientadas, pois é por meio da intervenção direta do professor e por meio de ações orientadas que se dará a aquisição de diversos conhecimentos pela criança. A intervenção do professor é necessária para estimular na criança o senso crítico e de reflexão, e ampliar suas capacidades de apropriação de conceitos, de diferentes linguagens e códigos sociais, de expressão de sentimentos e ideias através da comunicação, da elaboração de perguntas e respostas, e da construção de objetos e brinquedos. Por meio da mediação, o professor deve organizar e propiciar espaços e situações de aprendizagem que "articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano". (BRASIL, 1998a, p.30).

A interação social é um aspecto importante no processo de desenvolvimento infantil e deve ser uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças em situações diversas. Portanto, o professor deve propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca de vivências entre as crianças, propiciando a comunicação e expressão individuais, “demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima” (BRASIL, 1998a, p. 31). Uma aprendizagem significativa leva em conta os conhecimentos prévios já presentes na criança, pois a aprendizagem necessita de “uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios” para tal, as crianças utilizam os recursos de que dispõem. Esse processo permite às crianças modificarem e ampliarem seus conhecimentos prévios, ou diferenciá-los em função de novas informações, “capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas”. (BRASIL, 1998a, p. 31).

A aprendizagem por meio da brincadeira é um dos pontos menos questionáveis na concepção de aprendizagem infantil. É por meio do brincar que a criança expressa suas emoções e sua concepção de mundo. O brincar é uma atividade essencialmente agradável e divertida para a criança. O processo é mais importante que os fins. O uso da imaginação e da fantasia no brincar desenvolve um mundo de criação e novas possibilidades para a criança, constituindo assim o seu conhecimento: “a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente” (VIGOTSKY, 1991, p. 106).

Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos (VIGOTSKY, 1991, p. 105).

Vigotsky afirma também que tudo que nos rodeia e que tenha sido criado pelo homem é resultado da criação e da imaginação humana. Todos os objetos da vida diária são como fantasias cristalizadas. Durante a infância, atividades que

proporcionam prazer devem ser estimuladas por meio da imaginação, da fantasia e do brincar. O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brincar. Conforme Vigotsky (1991, p. 108), “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”. E ainda afirma que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKY, 1991, p. 109). Não há limites rígidos entre a imaginação e a realidade na experiência da criança. Ela lida com o mundo objetivo de forma tal que nos permite uma compreensão mais profunda dos mecanismos da atividade de criação do homem. Nas palavras de Souza (2012, p. 148) “para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade; portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade”.

As crianças enquanto brincam podem determinar suas próprias regras e funcionalidades do brinquedo, podendo modificar a qualquer momento a atividade em andamento. É um ato voluntário. Conforme Kostelnik e colegas (2012, p.180), “uma atividade dirigida por um adulto não é brincar, embora possa ser agradável. O oposto da brincadeira é a realidade e a seriedade, e não o trabalho”. Reconhecer a necessidade do brincar como sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança faz com que o professor baseie sua prática pedagógica em atividades não apenas de explanação de conteúdos, mas de exploração, descobertas e prazer.

## 1.2 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Ao tratarmos da linguagem devemos inicialmente usar a distinção que Bakhtin faz entre língua e linguagem baseado nos conceitos de Saussure, e ainda seguiremos a distinção entre língua e fala (atos individuais de enunciação) defendidos por Bakhtin também baseados em Saussure. Para tal, Bakhtin [1929], (2010), menciona três pontos a serem considerados: (1) a linguagem é multiforme, pois pertence ao domínio individual e ao domínio social; (2) a língua não é função do sujeito falante, é um produto do indivíduo, pois não exige premeditação e reflexão;



(3) a fala, ao contrário, é um ato individual de vontade, pois o indivíduo usa o código da língua para exprimir seu pensamento pessoal (BAKHTIN [1929], 2010).

Para Bakhtin, separar a linguagem de seu conteúdo ideológico e vivencial é um erro uma vez que “o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos de comunicação” (BAKHTIN [1929], 2010, p. 95).

Bakhtin afirma que a língua não se separa do fluxo da comunicação verbal, e por consequência, não pode ser transmitida como um produto acabado, mas como algo inserido na comunicação verbal (SOUZA, 2012). Para Bakhtin, a interação verbal, cujo caráter é fundamentalmente dialógico, possui como categoria básica a concepção da linguagem, sendo assim, toda enunciação é um diálogo, sendo parte de um processo de comunicação, de uma comunicação ininterrupta.

A forma linguística, [...], sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN [1929], 2010. p. 98-99).

Ao tratar do processo de assimilação de uma língua estrangeira<sup>5</sup>, Bakhtin defende a necessidade de sentir a “sinalidade” (estímulos) e o reconhecimento, enquanto estes não forem ainda dominados, pois a língua ainda não se tornou língua. Portanto, para Bakhtin, quando o sinal é completamente absorvido pelo signo se dá a assimilação ideal de uma língua, e, portanto, assim ocorre o reconhecimento pela compreensão da mesma. Ao fazer um paralelo histórico, Bakhtin afirma que “a palavra estrangeira foi efetivamente o veículo da civilização, da cultura, da religião e da organização política” (BAKHTIN [1929], 2010, p. 104). Para Bakhtin, a língua é inseparável da comunicação verbal, e não deve ser vista e transmitida como um produto acabado, mas sim, como algo ativo e contínuo na corrente da comunicação verbal.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar (BAKHTIN [1929], 2010, p. 111).

---

<sup>5</sup> Manteremos esse termo ‘língua estrangeira’ aqui para seguir o original traduzido do russo nos estudos de Bakhtin.

Ao refletirmos sobre o valor da linguagem, observamos que tanto Bakhtin quanto Vigotsky destacam essa como a forma mais primitiva (e essencial) da interação social. Nessa perspectiva, não podemos deixar de lado a necessidade e a importância da linguagem para a criança. “É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (BAKHTIN [1929], 2010, p. 38).

A criança pode construir a representação da realidade na qual está inserida por meio da linguagem. A criança também é vista como um sujeito, capaz de ser autora de sua palavra, mostrando sua voz, seus desejos, mostrando sua posição nos espaços sociais. Ela é capaz de transformar sua realidade através da ação e também pode ser transformada pelo seu modo de agir no mundo. Assim sendo, “a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido, reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que se encontra estabelecida” (SOUZA, 2012, p. 24). É por meio do uso da linguagem nas interações sociais que ela assume sua realidade histórica. A criança é capaz de transformar a língua pura em discurso, mas para isso, ela precisa se constituir como sujeito na linguagem e pela linguagem. Para Souza (2012, p. 151),

É na infância que se constitui a necessidade da linguagem e, para penetrar na corrente viva da língua, a criança deve operar uma transformação radical, ou seja, transformar a experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica). Em outras palavras, a infância é o momento em que a linguagem humana emerge como significação, pois é na fala da criança que acontece a passagem do signo linguístico para a ordem do sentido – da semiótica para a semântica. Nessa abordagem, a infância não é apenas uma etapa cronológica na evolução do homem que possa ser estudada – quer seja por uma biologia quer por uma psicologia – como fato humano independente da linguagem. Sendo um momento na história do homem, que se repete eternamente, manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano. É nesse sentido que uma tal concepção de infância não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou independentemente dela, pois é na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e si próprio.

Vigotsky, ao observar o pensamento nas crianças pequenas, afirma que esse pensamento, inicialmente, evolui sem a linguagem, assim, da mesma forma, ao tentar se comunicar por meio de balbúrcios, a criança não demonstra pensamento, constituindo-se apenas como uma forma de comunicação primitiva. No entanto, a criança já é predisposta para a função social da fala – aparente desde os primeiros meses de vida. O pensamento se torna verbal e a fala racional quando a criança

descobre que cada coisa tem seu nome específico. Nessa fase, a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos começam a ser verbalizados (SOUZA, 2012).

Podemos sintetizar que, para Vigotsky, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é um fator fundamental e decisivo no desenvolvimento humano e depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança. Portanto, para Vigotsky, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos. O desenvolvimento lógico da criança está diretamente associado à linguagem social e o desenvolvimento do pensamento da criança depende da linguagem, isto é, dos domínios dos meios sociais do pensamento (VIGOTSKY [1934], 2009).

### 1.3 CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

A história do desenvolvimento intelectual da criança, segundo Vigotsky, revela que o primeiro estágio do desenvolvimento se dá na infância. No início da infância, o desenvolvimento e a percepção dominam no sistema de relações interfuncionais dessa fase, que define a memória com função central dominante. Já a maturidade da percepção e da memória ocorre no limiar da idade escolar, o que acarreta um desenvolvimento psíquico ao longo de toda essa fase (VIGOTSKY [1934], 2009).

A tomada de consciência ocorre em níveis mais elevados no campo de conceitos científicos do que nos conceitos espontâneos. Para Vigotsky, ocorre um crescimento contínuo nesses dois níveis conceituais que mostra o acúmulo de conhecimento, acarretando o aumento dos tipos de pensamento científico e na manifestação do desenvolvimento do pensamento espontâneo que, por sua vez, gera a aprendizagem no desenvolvimento escolar da criança. Para que essa aprendizagem ocorra, destaca-se que,

Esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, e todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados (VIGOTSKY [1934], 2009, p. 246).

Em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, Vigotsky faz uma crítica ao aprender uma língua de modo diferente do que se aprende a língua materna (L1). O autor considera que seria um milagre se o desenvolvimento de uma língua estrangeira repetisse ou reproduzisse o caminho de desenvolvimento da

língua materna quando essa fosse ensinada na escola. Portanto, para Vigotsky, se faz necessário uma abordagem diferente para o ensino de uma outra língua (L2) que não seja a materna (L1). Assim, se faz necessário uma abordagem dinâmica, que não se prenda a regras gramaticais e memorização simplesmente (ensino de vocabulário de forma avulsa). Uma abordagem crítica que incentive a criança a fazer previsões, comparações e, por fim, fazer conclusões, se mostraria mais relevante no ensino-aprendizado de L2 (VIGOTSKY [1934], 2009).

Ao fazer um paralelo entre a língua falada pelos adultos (L1) e uma língua estrangeira (L2), Vigotsky afirma que, apesar de ambas possuírem características comuns em seus processos de desenvolvimento, pois pertencem à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem, ainda existem diversas diferenças e vários pontos a se levar em conta.

[...] a língua dos adultos não é para a criança aquilo que é para nós a língua estrangeira que estudamos, ou seja, não é um sistema de signos correspondente ponto por ponto aos conceitos já assimilados anteriormente. Em parte, graças a essa disponibilidade de significados das palavras já existentes, que apenas se traduzem para a língua estrangeira, ou melhor, em parte graças à própria existência de uma relativa maturidade da língua materna e ainda ao próprio fato de que a língua estrangeira é assimilada por um sistema de condições internas e externas inteiramente diverso, é que ela revela em seu desenvolvimento traços de uma diferença muito profunda com o processo de desenvolvimento da língua materna (VIGOTSKY [1934], 2009. p, 266).

No entanto, essas barreiras não podem se constituir num empecilho à oferta do ensino de uma L2 na infância, ao contrário, Vigotsky afirma que “o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível superior quanto o domínio da álgebra eleva ao nível superior o pensamento matemático” (VIGOTSKY [1934], 2009. p, 267). E acrescenta ainda, que, “o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento linguístico da criança do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos” (VIGOTSKY [1934], 2009. p, 267).

No Brasil, as diretrizes que regem o ensino de uma língua estrangeira (L2) são determinadas pela Lei das Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) que desde 2017, estabelece o ensino obrigatório de inglês por meio da Medida Provisória nº 746/2016 do Ensino Médio convertida na Lei nº 13.415 de 2017. Em seu parágrafo 5º determina que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017). Não temos, portanto, nenhuma

orientação na lei para o ensino de L2 na Educação Infantil, pois essa não é disciplina obrigatória nessa etapa de ensino.

#### 1.4 ENSINO DE L2 NA INFÂNCIA

Como mencionado anteriormente, no Brasil não existem políticas públicas que garantam a oferta do ensino de L2 para os dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental (EF) (1º ao 5º ano), nem tampouco para a Educação Infantil (EI). Além disso, como destacado por Gimenez (2013, p. 201), essa carência resulta em “importantes consequências para as trajetórias de aprendizagem de línguas estrangeiras em nosso país”. É necessário, ainda, repensar uma política diferente em relação à formação de professores, pois nem os cursos de Letras formam profissionais capacitados para atuar no ensino de L2 para crianças e nem tampouco os cursos de Pedagogia formam professores proficientes em L2 para ministrar aulas de inglês (ou de outras L2s) para crianças. Mesmo que não haja um consenso em relação à melhor fase para se ofertar uma L2 para as crianças, vários países já ofertam a língua inglesa como L2 na escola primária (JOHNSTONE, 2009 *apud* GIMENEZ, 2013), pois de maneira geral, acredita-se que quanto mais cedo iniciar o aprendizado de uma L2, melhor.

Ao refletir sobre o papel do professor para ministrar aulas de L2 na EI e sobre a formação desse professor, Tutida (2016) destaca que é de fundamental importância que o professor de L2 tenha uma boa formação para lecionar em qualquer nível escolar, o que inclui a EI. No entanto, muitos desses professores em formação se sentem despreparados para lidar com crianças pequenas. Tonelli (2017, p. 09) reforça essa ideia ao afirmar que com o aumento de oferta de L2 na EI “esses profissionais passam a exercer a docência nesse contexto sem estarem minimamente preparados para tal.” A autora afirma ainda, que os profissionais que atuam no ensino de língua inglesa para crianças, mesmo sendo licenciados em Letras/Inglês, não tiveram nenhum tipo de formação específica para atuar nesse contexto, já que a maioria das Instituições de Ensino Superior não oferece essa formação aos graduandos (TONELLI, 2017). Ao refletir sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (LEC), Tutida (2016), afirma que existe a crença equivocada de que por se tratar de crianças, o nível linguístico do

professor não precisa ser elevado, assim como seus conhecimentos pedagógicos para atuar nessa faixa etária. Nas palavras de Tutida (2016, p. 63-64),

Pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de LEC apontam que o professor inserido nesse contexto deve ter um bom nível de proficiência na língua-alvo a ser ensinada (PIRES, 2001; CAMERON, 2003; SANTOS, 2005, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; MAGALHÃES, 2013; HAYES, 2014; entre outros). Conforme afirmado por Santos (2005, p. 52), “É totalmente equivocada, e lamentavelmente preconceituosa e prejudicial, portanto, a ideia comum de que ‘não se precisa saber muito inglês para ensinar uma criança pequena porque a criança não sabe nada’”. Cameron (2003) e Hayes (2014) corroboram essa ideia de Santos (2005). Hayes (2014) a complementa, afirmando que os professores que atuam em anos iniciais da EB devem ter um nível elevado de proficiência para serem capazes de lidar com as situações de sala de aula que lhes exigem domínio sobre a linguagem informal.

O professor que leciona na EI precisa compreender a concepção de criança, assim como suas características, suas limitações e seus desafios. Não se pode usar a mesma abordagem para crianças pequenas que se usaria para crianças maiores e adolescentes. É preciso saber que a imaginação, a afetividade, a criatividade e, principalmente, a brincadeira fazem parte do cotidiano de crianças de forma diferente segundo a faixa etária. Portanto, para um ensino eficaz de L2 ou de qualquer outro conteúdo, é importante que tais especificidades sejam observadas, como destaca Tonelli (2008):

Assim, entendemos que o ensino de inglês para crianças deve levar em consideração a experiência que elas trazem para o ambiente escolar, assim como sua visão de mundo, tanto quanto o mundo de fantasia próprio de sua imaginação (TONELLI, 2008, p. 19).

Muitos outros fatores precisam ser levados em consideração ao se pensar nas aulas de EI ou em qualquer outro nível, como destaca Santos (2010); entre eles: planejamento das aulas, metodologia, objetivos a serem alcançados, currículo, organização da sala de aula, tempo de aula, duração de cada atividade, linguagem a ser usada (vocabulário, expressões, tom de voz), material, espaço físico da sala, por exemplo. Portanto, para uma melhor concepção de infância e de teorias de aprendizagem referentes à essa fase, é necessário que se faça um estudo das principais teorias sobre desenvolvimento infantil e desenvolvimento da aprendizagem e como elas se relacionam ao planejamento das aulas.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Conforme sugerido por Finardi e Archanjo (2015) e Finardi (2016), a política linguística do Brasil não garante o aprendizado pleno de inglês (ou de outras línguas estrangeiras) na educação básica pública, o que faz com que cursos livres de línguas estrangeiras, principalmente de inglês, abundem no Brasil. Essa vasta oferta de cursos livres de línguas cria o que Finardi (2014) chama de brecha social em que apenas os privilegiados que podem pagar por esses cursos têm a oportunidade e condições de aprender inglês.

Assim, como vimos, a partir de 2017, a língua a ser ofertada de maneira obrigatória na educação básica brasileira é o inglês. Entretanto, Gimenez (2013), Gimenez e Tonelli (2013) e Finardi (2018) alertam para a falta de política linguística para garantir o ensino de línguas estrangeiras nos anos iniciais da educação básica, entendendo essa lacuna como outra brecha na educação pública brasileira, não só pela crescente demanda da globalização e tecnologias, mas também no reconhecimento dessa necessidade pelas escolas privadas, que de modo geral, vem antecipando a oferta de L2 em suas instituições, criando assim outra brecha social.

Nesse contexto e como sugerido anteriormente, os cursos livres de idiomas têm se espalhado com grande velocidade juntamente com uma nova proposta de educação bilíngue para os economicamente privilegiados que podem matricular seus filhos em escolas internacionais ou bilíngues que oferecem aulas de conteúdos curriculares em L2, geralmente o inglês.

Com o advento da globalização e a mudança no status do inglês no Brasil (FINARDI, 2014), a demanda por esse tipo de instituição mudou. Muitos pais brasileiros escolhem a educação bilíngue para seus filhos, também brasileiros, com o objetivo de propiciar a fluência em inglês concomitantemente ao ensino de conteúdos diversos. Como língua franca ou internacional (FINARDI, 2014; FINARDI, 2016), o inglês é a língua de instrução adotada na maioria das escolas bilíngues no Brasil atualmente, muitas das quais alegam propiciar uma forma de imersão que supostamente possibilitaria que as crianças crescessem bilíngues ainda que o inglês não seja falado em suas casas ou contextos sociais fora da escola. Essas escolas adotam a abordagem CLIL que foi escolhida como objeto de estudo desta pesquisa de mestrado.

No entanto, essas instituições não são muitas no Brasil, menos ainda se considerarmos o estado do Espírito Santo, apesar do crescimento observado nesse segmento. Portanto, este é o momento de discutirmos de que forma os alunos que não têm acesso a esse tipo de instituição podem usufruir dos benefícios do aprendizado de inglês em escolas regulares (não bilíngues), analisando as vantagens e desafios para o uso da abordagem CLIL nesse contexto. Nesse sentido, este trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre as possibilidades e limitações do uso da abordagem CLIL na educação infantil no Brasil.

## 2.1 CLIL COMO ABORDAGEM DE ENSINO

O acrônimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) refere-se à abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio de uma língua veicular que pode ser uma língua estrangeira/adicional. Na falta de uma abreviação fácil de pronunciar no português, iremos utilizar o termo abreviado em inglês neste trabalho. Essa nomenclatura foi cunhada no início dos anos 1990 (HARROP, 2012) para descrever qualquer tipo de oferta de ensino com foco duplo, na qual uma segunda língua, ou uma língua estrangeira, é usada para o ensino de um conteúdo que não seja linguístico, ou seja, para o ensino do conteúdo por meio de uma língua e vice-versa.

Na abordagem CLIL uma L2 é usada como um meio de instrução e o ensino de uma L2 é incluído nos conteúdos das aulas (Matemática, História, Geografia, Artes, por exemplo) (FONTECHA; ALONSO, 2014). O objetivo é “desenvolver proficiência em ambas línguas, mediante o ensino de conteúdo não *na*, mas *com* e *por meio* da língua estrangeira” (HARROP, 2012, p. 57, tradução nossa)<sup>6</sup>. A CLIL é considerada uma abordagem de ensino de foco duplo, na qual uma L2 é usada para o ensino e aprendizado tanto do conteúdo quanto da língua (COYLE; HOOD; MARSH, 2010).

Essa abordagem, no entanto, não é considerada uma nova forma de ensino de idiomas e nem tampouco uma nova forma de educação disciplinar. É uma fusão de ambas. A CLIL envolve uma variedade de modelos que podem ser aplicados de diferentes formas com diversos tipos de aprendizes e pode ser adaptada em

---

<sup>6</sup> “The aim is to develop proficiency in both [...], by teaching the content not in, but with and through the foreign language” (HARROP, 2012, p. 57).



diferentes contextos (COYLE; HOOD; MARSH, 2010). Um crescimento recente no interesse do uso da abordagem CLIL em diversos países tem sido observado devido à necessidade de melhores práticas na educação para atender às demandas atuais. A globalização e as forças de convergências sociais e econômicas têm tido um impacto significativo no aprendizado de línguas, em qual fase do desenvolvimento devem ser ensinadas e de que forma deve ocorrer. Essa necessidade de ser mais adaptável e eficiente tem direcionado a atenção de volta ao processo cognitivo da aprendizagem e como ela ocorre de fato. Coyle, Hood e Marsh (2010), afirmam que o equilíbrio entre o aprendizado social e individual tem levado a meios alternativos tais como o de aprender tanto conteúdos quanto uma língua. Já que a CLIL perpassa esses dois aspectos diferentes, mas complementares, do aprendizado, paralelos entre teorias gerais de aprendizado e aprendizado de L2, têm que ser harmonizadas na prática para garantir o aprendizado tanto de conteúdos como de língua.

Apesar dessa abordagem não ser ainda muito difundida no Brasil, em vários países da América do Norte e na Europa, a CLIL tem sido bastante usada (XANTHOU, 2011; GRACIA, 2015). Já tem uma considerável fatia na oferta de educação regular em muitos países tanto nos níveis primários como também nos níveis secundários e na educação superior, onde é frequentemente conhecida pela abreviação EMI (*English Medium Instruction*) (por exemplo, TAQUINI; FINARDI; AMORIM, 2017).

No Brasil, ainda há poucos estudos sobre o potencial dessa abordagem de ensino, ainda que alguns autores (por exemplo, ALENCAR 2016; FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016) vejam essa abordagem como uma possibilidade relevante tanto para o ensino de conteúdos diversos e de línguas que pode ser implementada no Brasil com vistas a preencher a lacuna da falta de carga horária para o ensino de L2. Destaca-se ainda a possibilidade da CLIL ser usada para fomentar a interdisciplinaridade e a educação crítica (FINARDI; PORCINO, 2015). Assim, Finardi (2014), Finardi e Porcino (2015) e Alencar (2016) defendem que a CLIL seja uma possibilidade de abordagem de ensino relevante, que pode ser usada de forma crítica e acrescenta-se também, possível no ensino infantil.

Essa abordagem é chancelada por um quadro teórico comumente referenciado como 'o modelo dos 4 C's', a saber: conteúdo, comunicação, cognição e cultura (HARROP, 2012; COYLE, 2004), nesse modelo, os quatro elementos são

integrados entre si. Harrop (2012) destaca vários pontos positivos na abordagem CLIL, como: a integração do conteúdo e da linguagem e a autenticidade de propósitos. A CLIL contribui também ao combate à falta de relevância do ensino da língua baseado no ensino de progressão gramatical, uma vez que a CLIL alinha desenvolvimento linguístico e cognitivo elevando a motivação. Um ambiente rico e natural de aprendizado também é motivado por essa abordagem, que promove um ensino de conteúdos que auxilia o desenvolvimento cognitivo e a flexibilidade no aprendiz por meio de uma abordagem construtivista e sociocultural, promovendo o reconhecimento da língua como ferramenta essencial na aprendizagem. Por fim, a CLIL direciona também para uma compreensão intercultural mais ampla e prepara os alunos para a internacionalização da educação superior no caso de cursos ofertados em EMI ou outras formas de CLIL no ensino superior.

Harrop (2012) afirma que a CLIL não só eleva a proficiência linguística, mas também expande o conhecimento de conteúdos, habilidades cognitivas e criatividade nos aprendizes em todos os aspectos, preparando alunos para situações de comunicação em situações reais. Visto que a motivação é uma parte essencial para o aprendizado da língua, a autora afirma que a CLIL contribui para que essa característica seja alcançada, pois dois tipos básicos de motivação estão em jogo no aprendizado da língua: motivação integrada (desejo de ser parte da cultura da língua em questão por motivos de afeição) e motivação instrumental (um desejo de aprender a língua para um ganho pessoal).

Alguns dos benefícios que os alunos adquirem nessa abordagem de ensino incluem o aperfeiçoamento da língua de instrução/adicional (L2); a aquisição dos conteúdos no mesmo nível que os alunos que não utilizam essa abordagem; e o desenvolvimento de habilidades cognitivas de ordem superior e motivação para o aprendizado tanto de conteúdos quanto da língua de instrução/adicional (GRACIA, 2015). Sobre os possíveis benefícios dessa abordagem de ensino no Brasil, Alencar (2016) destaca que,

A AECL (CLIL) vem sendo praticada nas duas últimas décadas com efeitos positivos para o aprendizado de línguas adicionais, como mostram diversos estudos (KOROSIDOU; GRAVA, 2013, LASAGABASTER, 2008; ZYDATISS, 2007, *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 216) tanto com a faixa etária infantil quanto com a de adultos (Comissão Europeia, 2006 *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 216). Entre os benefícios do uso da AECL, pesquisas (por exemplo, BREWSTER, 1999, MARSH; LANGÉ, 1999, *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 217) mostram que eles vão desde o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas até o aumento da

motivação e participação ativa no processo de aprendizagem, assim como a confiança no uso da língua alvo (ALENCAR, 2016, p. 43,44).

Quando se trata da abordagem CLIL e conforme aponta Alencar (2016), Harrop (2012), Coyle (2004) e Coyle, Hood e Marsh (2010), o desafio na formação docente é ainda maior uma vez que, conforme sugerem os autores, não se têm professores proficientes tanto no conteúdo quanto no idioma de instrução em número suficiente no Brasil para possibilitar a implementação dessa abordagem, nem cursos de formação docente que contemplem a formação de professores para a educação bilíngue e infantil. As habilidades docentes são uma importante chave para essa abordagem de ensino. Nas palavras de Alencar (2016, p. 44),

Para Korosidou e Grava (2014, p. 217), alguns fatores que podem dificultar o ensino baseado na AECL (CLIL) são a falta de proficiência dos professores na língua alvo para o ensino de conteúdos diversos e os limitados recursos e guias de criação de materiais autênticos para AECL (RICHARDS; ROGERS, 2002; VIEBROCK, 2006 *apud* KOROSIDOU; GRAVA, 2014, p. 217). Essas dificuldades poderiam ser minoradas até certo ponto em cursos de formação de professores que incluíssem a discussão sobre essa abordagem e a criação de materiais didáticos, [...] Eis a razão [...] para refletir sobre as possibilidades e limitações dessa abordagem no contexto brasileiro atual.

Outro desafio a ser enfrentado no uso da abordagem CLIL é em relação aos recursos didáticos, tais como materiais e atividades a serem realizadas nas aulas, pois esses materiais precisam contemplar tanto o conteúdo a ser trabalhado quanto a língua a ser ensinada. Materiais para uso no ensino de L2 disponíveis no mercado não atendem a essas necessidades simultaneamente, visto que materiais desenvolvidos para trabalhar o ensino da língua têm como foco a língua apenas, e da mesma forma, materiais desenvolvidos para ensinar conteúdos não têm como foco o ensino da língua. Portanto, como sugerem Coyle, Hood e Marsh (2010), a busca e a criação desses materiais precisam ter como alvo tanto o currículo a ser seguido quanto a necessidade de aprimoramento da língua. Assim, o professor deve saber o que selecionar, como combinar conteúdo e linguagem, qual ordem seguir, e como segmentar diferentes níveis de habilidade com diferentes elementos, e às vezes modificar partes de um texto para melhor adequá-lo à realidade linguística dos alunos. Algumas vezes, será necessário criar novos materiais ao em vez de avaliar e adaptar materiais e atividades que utilizem esses materiais (COYLE, HOOD, MARSH, 2010).

O foco não pode permanecer somente na aquisição do conteúdo, mas também no desenvolvimento linguístico. A abordagem CLIL tem o potencial de

direcionar uma melhor compreensão de conteúdos e aumentar o aprendizado geral, mas isso só ocorre se a CLIL for posta em um contexto de prática pedagógica de excelência que sustente tanto o desenvolvimento linguístico como o aprendizado do conteúdo (HARROP, 2012). Nesse sentido, esta pesquisa pretende dar uma contribuição relevante ao selecionar, elaborar, adaptar, implementar e analisar materiais para o ensino de conteúdos por meio do inglês na educação infantil, refletindo sobre possibilidades e desafios do uso dessa abordagem de ensino para essa faixa etária. Com esse fim e no que segue, o próximo capítulo descreverá a metodologia usada nesse estudo.

### 3. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre possibilidades e limitações do uso da abordagem CLIL no ensino de inglês para crianças em contexto não bilíngue. Para tanto, esta professora/pesquisadora elaborou, adaptou, implementou e analisou planos de aula com base nessa abordagem. Esse trabalho também tem como objetivo analisar como o professor que atua no ensino de inglês para crianças pode selecionar, elaborar, adaptar e avaliar atividades para serem usadas na abordagem CLIL. A metodologia usada é a da pesquisa-ação (BARBIER, 2007) de cunho descritivo, experimental e observacional (MICHEL, 2009). O estudo foi realizado em uma escola privada regular não-bilíngue com crianças de 5 e 6 anos de idade em três turmas distintas e foram elaborados 10 planos de aula ministrados ao longo de 10 aulas de 50 minutos cada para cada turma.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa, em relação aos meios, classifica-se como uma *pesquisa-ação*, pois implica um conhecimento prático no qual o próprio pesquisador se envolve nas ações, além de descrever, explicar e prever os fenômenos pesquisados (BARBIER, 2007). O pesquisador se envolve tanto na análise crítica do problema, como na implementação das soluções de modo cooperativo e participativo (MICHEL, 2009). Em relação aos fins, pode-se classificar esta pesquisa como sendo *descritiva* (MICHEL, 2009), pois tem como propósito a análise de fatos e fenômenos em sua natureza e características, observando e fazendo relações, conexões, registros e análises de suas relações e interferências. Michel (2009) afirma que esse tipo de pesquisa procura conhecer e comparar as várias situações que envolvem o comportamento humano, individual ou em grupos sociais ou organizacionais, nos aspectos sociais, econômicos e culturais. Em relação ao método, esta pesquisa se classifica como *experimental*, pois submete o objeto de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas, para que os resultados que a variável produzem no objeto sejam observadas, e é também *observacional* pois consiste na observação, no uso dos sentidos para captar dados da realidade que se quer investigar, possibilitando assim, precisão na captação dos dados. Não deve ser

confundido com a técnica da observação, esse método observacional consiste na opção do caminho a se seguir em uma investigação. Esse método é muito eficaz para se acompanhar processos comportamentais (MICHEL, 2009). Para tal, a autora afirma que o conhecimento científico procura explicar de modo investigativo, com base na ciência, nos fatos explicados, comprovados e, que somente assim, podem ser aceitos como verdade.

Entender as características básicas de uma pesquisa-ação ajuda na elaboração, avaliação e uso da pesquisa (CRESWELL, 2012). Segundo o autor, esse tipo de pesquisa possui características bem distintas, como um foco prático, as próprias práticas do educador-pesquisador, colaboração, um processo dinâmico, um plano de ação e uma pesquisa compartilhada.

Se por muito tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico (BARBIER, 2007, p. 53).

Para Barbier (2007, p. 53), “uma pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimentos de esforços feitos para levar à mudança” e que diferente da pesquisa clássica, que geralmente é realizada de cima para baixo e os resultados não são comunicados ao sujeito, mas remetidos aos que têm poder de decisão. O autor destaca ainda que esse tipo de pesquisa incentiva novas hipóteses em relação à ciência e ao conhecimento promovendo a mudança social.

## 3.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivos refletir sobre possibilidades e limitações do uso da abordagem CLIL no ensino de inglês na educação infantil em um contexto não bilíngue e analisar a apropriação dessa abordagem, evidenciada na elaboração, adaptação, implementação e análise de planos de ensino feita pela professora/pesquisadora.

### 3.3 CONTEXTO

Esta pesquisa foi realizada em três turmas de Nível III (último ano da EI) em uma escola regular privada, não bilíngue, que oferece turmas no Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e está localizada no município de Serra, ES. A pesquisa foi realizada no período matutino em uma turma e em outras duas no período vespertino, totalizando um total de 54 crianças com idades entre 5 e 6 anos completos.

### 3.4 PARTICIPANTES

Esta pesquisa contou com a participação desta professora/pesquisadora e de 54 crianças. Todas as crianças que participaram da pesquisa são brasileiras e falantes monolíngues de português como L1. Nenhuma criança participante domina outro idioma, no entanto, esses alunos possuem conhecimentos básicos de inglês ministrados em aulas de 50 minutos uma vez na semana desde o Nível I (3 anos de idade). Os conteúdos do livro didático adotado na escola incluem o vocabulário de cores, números, membros da família, partes do corpo, brinquedos, vestuário, alimentos e nomes de animais, além de algumas expressões e comandos em inglês.

A pesquisa não teve a participação das professoras regentes das turmas, somente das auxiliares pedagógicas que são responsáveis por auxiliar as professoras regentes durante as aulas. Durante essa pesquisa, essas auxiliares ajudavam a arrumar as carteiras, auxiliavam na distribuição dos materiais para os alunos (folhas, cola, por exemplo), na coleta dos materiais ao final das atividades e dos crachás ao final da aula, além de ajudarem a fotografar a realização das atividades.

A proposta da pesquisa foi explicada pessoalmente à diretora da escola e foram coletadas autorizações para sua realização (Apêndices 1 e 2). Foi também enviado um termo de consentimento e solicitação de autorização para a pesquisa para os pais e responsáveis das crianças (Apêndice 3) que foi coletado depois de aprovado o projeto pela direção da escola.

### 3.5 GERAÇÃO E COLETA DE DADOS

O projeto de ensino contou com 10 aulas semanais de 50 minutos em cada uma das três turmas investigadas. As aulas foram divididas da seguinte maneira: 6 aulas de Matemática, 2 aulas de Linguagem Oral e Escrita e 2 aulas de Ciências da Natureza, de forma alternada, na seguinte sequência:

Aula 1 - 22/08/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 23/08/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Matemática. Conteúdo ministrado: *'AB Patterns'/ 'Sequências AB'*.

Aula 2 - 29/08/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 01/09/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Matemática. Conteúdo ministrado: *'ABC Patterns'/ 'Sequênciação ABC'*.

Aula 3 - 05/09/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 06/09/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Ciências da Natureza. Conteúdo ministrado: *'Mix or don't mix'/ 'Mistura ou não mistura'*.

Aula 4 - 19/09/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 20/09/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Matemática. Conteúdo ministrado: *'Shapes'/ 'Formas geométricas'*.

Aula 5 - 26/09/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 27/09/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Matemática. Conteúdo ministrado: *'3D Shapes'/ 'Sólidos geométricos'*.

Aula 6 - 03/10/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 04/10/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Linguagem Oral e Escrita. Conteúdo ministrado: *'CVC Words – 'at' family'/ 'Palavras com CVC – família do 'at''*.

Aula 7 - 17/10/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 18/10/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Linguagem Oral e Escrita. Conteúdo ministrado: *'CVC Words – 'at' family' Reading/ 'Palavras com CVC – família do 'at' - Leitura'*.



Aula 8 - 24/10/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 25/10/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Matemática. Conteúdo ministrado: *‘Small adding with concrete material’/ ‘Pequenas adições com material concreto’*.

Aula 9 - 31/10/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 01/11/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Matemática. Conteúdo ministrado: *‘Sorting & Classifying’/ ‘Agrupamentos e Classificações’*.

Aula 10 - 07/11/2016 – duas aulas no turno vespertino; e 08/11/2016 - uma aula no turno matutino. Disciplina: Ciências da Natureza. Conteúdo ministrado: *‘Sink or float’/ ‘Afunda ou bóia’*.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados para esse estudo:

1. Carta de Apresentação da pesquisa à instituição de ensino (Apêndice 1).
2. Autorização da instituição para a realização da pesquisa (Apêndice 2).
3. Autorizações dos pais/responsáveis (Termo de Consentimento) para a realização da pesquisa (Apêndice 3).
4. Projeto de ensino com os planos de aula para cada aula ministrada pela pesquisadora (Apêndice 4).
5. Cópias das atividades realizadas (Anexos 1 a 25).
6. Material concreto e cartazes (Apêndices 5 a 15).
7. Imagens (fotos) da realização das atividades.
8. Diário de classe e notas de campo com registros de observações/reflexões de cada aula.
9. Gravação e transcrição de partes das atividades de Linguagem Oral e Escrita.
10. Filmagem e transcrição de atividade de experimentação de Ciências da Natureza *“Float or Sink”*.

### 3.6 PROCEDIMENTOS

Antes de iniciar a pesquisa foi enviado aos pais dos alunos das turmas participantes um termo explicando o objetivo da pesquisa e solicitando a autorização

deles para a participação das crianças (Apêndice 3). Todas as 54 solicitações enviadas foram assinadas pelos responsáveis legais, autorizando a pesquisa.

Os planos de aula foram repetidos em cada uma das 3 turmas, sendo duas no turno vespertino e uma no turno matutino. As atividades foram realizadas da seguinte maneira:

### **Aula 1 (22 e 23 agosto) - Matemática 'AB Patterns'/ 'Sequências AB'**

A aula iniciou com a apresentação em português da pesquisa para que os alunos entendessem o que seria feito nas aulas seguintes durante a implementação do projeto de ensino. Os alunos foram questionados se gostavam de matemática e ciências, e ao responderem afirmativamente, foram questionados se gostariam de fazer atividades de matemática e ciências em inglês. Eles ficaram entusiasmados e muito empolgados. No entanto, como eles demonstraram uma leve ansiedade ao serem informados que todas as atividades seriam realizadas em inglês, foi feito um combinado coletivo: toda vez que a professora/pesquisadora colocasse o dedo na parte de trás da nuca e dissesse "pirilimpimpim", ela iria mudar de língua, ou seja, se ela estivesse falando em inglês e percebesse que eles precisavam de uma orientação em português, ao tocar na nuca e falar a palavra mágica, a fala mudava para o português, e assim que terminasse a explicação, o mesmo movimento era realizado e a fala voltava ao inglês para que a atividade fosse concluída.

Após a introdução, foram entregues '*name tags*' (crachás) (Anexo 1) com os nomes dos alunos para a identificação de cada um. Em seguida, foi feita uma revisão da palavra '*rainbow*' (arco-íris) (Anexo 2) e das cores em inglês (*red, yellow, pink, blue, purple, orange, green*) já utilizando apenas o inglês e folhas coloridas com cada uma das cores, e foi ensinada a canção "*I can sing a rainbow*" (Anexo 3) utilizando as mesmas folhas com as sete cores do arco-íris. Após essa atividade, foi entregue aos alunos um cartão com sequências de cores (sequência AB) (Anexo 4) e também fichas coloridas (Apêndice 5) dentro de potes plásticos. Foi explicado em inglês as sequências dos cartões: *blue/red/blue/red/blue/red...* e *yellow/green/yellow/green/yellow/green...* e foi demonstrada cada sequência nos cartões e os alunos foram incentivados a fazerem a sequência em seus cartões utilizando as fichinhas coloridas. Eles deveriam usar apenas as cores necessárias. Assim que terminassem, eles deveriam trocar o cartão com o colega ao lado para que trabalhassem uma sequência diferente. Quando todos os alunos já haviam

completado as duas sequências diferentes, foram entregues novos cartões com desenhos de ursinhos coloridos (Anexo 5) para que eles colocassem as fichas de acordo com a sequência de cada cartão. A medida que iam terminando eles podiam trocar os cartões com os colegas ao lado para realizar essa atividade com diferentes sequências. Para que todos entregassem os cartões e as fichas para as auxiliares, foi cantada a música “*Time to clean up*” (Anexo 6). Para encerramento da aula foi cantada a música “*Now it’s time to say good-bye*” (Anexo 7).

### **Aula 2 (29 agosto e 01 setembro) - Matemática ‘ABC Patterns’/ ‘Sequenciação ABC’**

Foi realizada novamente uma revisão das cores e cantada a música “*I can sing a rainbow*” (Anexo 3). Em seguida foi realizada uma nova atividade de sequências (*patterns*). Primeiro foi estabelecida a sequência que todos deveriam fazer: *yellow/red/blue/yellow/red/blue...* (sequência ABC), e foram afixadas no quadro folhas coloridas com as cores na sequência estabelecida. Os alunos receberam cartões de sequenciação (Anexo 8) e botões coloridos (Apêndice 6) diversos para que completassem individualmente a sequência. Assim que todos terminaram a atividade, uma segunda atividade foi realizada, na qual eles receberam uma folha de atividade (Anexo 9) para colarem círculos de papel na centopeia nas mesmas cores e na mesma sequência da primeira atividade. Após a conclusão da atividade foi cantada a música “*Time to clean up*” (Anexo 6) para recolher as folhas e os crachás. A aula foi encerrada cantando a música “*Now it’s time to say good-bye*” (Anexo 7).

### **Aula 3 (05 e 06 setembro) – Ciências da Natureza ‘Mix or don’t mix’/ ‘Mistura ou não mistura’**

A aula foi iniciada com a entrega do crachás e em seguida foi dado uma explicação em português sobre a atividade que seria realizada. Foi dito aos alunos que eles seriam cientistas e que fariam uma experimentação. A seguir, foi dito a palavra mágica “pirilimpimpim” para que se desse início à ministração da atividade em inglês. Os alunos sentaram num grande círculo para que todos pudessem observar os resultados das experimentações. Foi escolhido um aluno de cada vez para que ele(a) fizesse a experimentação. O aluno recebia um copo transparente com água limpa e em seguida era selecionado um ingrediente e mostrado para

todos os alunos no círculo e era ensinado o nome em inglês daquele ingrediente. O aluno então, com o auxílio de uma colher colocava o ingrediente dentro do copo com água, misturava e observava se o ingrediente se misturava ou não com a água. A pergunta “*Mix or don’t mix?*” (“Mistura ou não mistura?”) era feita para a turma e eles respondiam: “*mix*” (“mistura”) ou “*don’t mix*” (“não mistura”) mostrando o polegar para cima se fosse afirmativo e o polegar para baixo caso fosse negativo. A seguir, o aluno se levantava e colava a imagem correspondente àquele ingrediente no cartaz afixado na parede na coluna adequada (Apêndice 7). Nessa experiência foram usados os seguintes ingredientes: sal, açúcar cristal, cereal de milho, cereal de chocolate, macarrão de figuras, achocolatado, leite em pó, pó de café, balas de goma, óleo de soja, canjiquinha e farinha de mandioca (Apêndice 8). A aula foi encerrada cantando a música “*Now it’s time to say good-bye*” (Anexo 7).

#### **Aula 4 (19 e 20 setembro) - Matemática ‘Shapes’/ ‘Formas geométricas’**

A aula iniciou-se com a saudação aos alunos e a entrega dos crachás. Em seguida foi exposto aos alunos as formas geométricas dos *flashcards* (cartazes) (Anexo 10) e eles repetiram o nome de cada forma e sua respectiva cor e os cartazes foram afixados ao quadro. Foi também trabalhado a quantidade de lados (vértices) e cantos (arestas) de cada forma utilizando somente perguntas em inglês: “*How many sides?*” e “*How many corners?*”, “Quantos lados?” e “Quantos cantos?”, respectivamente. Para isso, foi utilizado peças dos blocos lógicos (Apêndice 9) para que os alunos pudessem visualizar se havia lados e cantos nas formas apresentadas. Foi então ensinada a música das formas “*Meet the Shapes*” (Anexo 11). Em seguida foi feita uma dinâmica na qual a professora segurava uma forma geométrica entre as mãos fechadas e cantava a música “*Do you know what shape this is...?*” (Anexo 12) e ao final de cada estrofe os alunos deveriam fazer previsões e tentar acertar qual era a forma geométrica que a professora estava segurando. Essa dinâmica foi realizada por alguns minutos até que todas as formas fossem mencionadas. Em seguida foi afixada ao quadro uma imagem de um trem montado por diferentes formas (Anexo 13). Os alunos receberam papéis recortados em diferentes cores e formas geométricas e uma folha de atividade (Anexo 14) para completar com os papéis coloridos recortados nas formas a serem usadas na atividade (Anexo 15). Para cada espaço a ser preenchido na folha de atividades era

demonstrado a forma e a professora/pesquisadora ia apontando para o modelo no quadro e falava: “*Three big circles.*” (“Três círculos grandes.”) e depois, ‘*three small circles.*’ (“três círculos pequenos”). Os alunos observavam o desenho e os gestos e completavam a atividade em suas folhas. A auxiliar de sala ia passando nas cadeiras e colocando cola nas folhas dos alunos. Para encerrar a aula foi cantada novamente as canções “*Meet the Shapes*” (Anexo 11) e “*Do you know what shape this is...?*” (Anexo 12).

### **Aula 5 (26 e 27 setembro) - Matemática ‘3D Shapes’/ ‘Sólidos geométricos’**

A aula iniciou com a entrega dos crachás. A seguir foi feita uma revisão do vocabulário referente às formas geométricas aprendidas na semana anterior (Anexo 10) e também das canções “*Meet the Shapes*” (Anexo 11) e “*Do you know what shape this is...?*” (Anexo 12), para isso, foram utilizadas algumas peças dos blocos lógicos (Apêndice 9). Em seguida, os alunos receberam recortes de imagens de objetos com formas geométricas avulsas (Anexo 16). A professora/pesquisadora ia chamando então uma determinada forma geométrica e os alunos que tivessem aquelas formas deveriam vir até à frente e colá-las no cartaz afixado no quadro (Apêndice 10). Após o término dessa atividade, os alunos receberam uma folha de atividades (Anexo 17) e um bloco lógico em madeira. Eles deveriam contornar o bloco de madeira para formar a forma geométrica que estava sendo solicitada no exercício. Assim que terminassem, eles deveriam trocar os blocos com os colegas de forma que todos tivessem acesso a todas as quatro formas para a realização do exercício. Após a conclusão da atividade foi cantada a música “*Time to clean up*” (Anexo 6) para recolher as folhas, os blocos geométricos e os crachás. A aula foi encerrada com a canção: “*Now it’s time to say good-bye*” (Anexo 7).

### **Aula 6 (03 e 04 outubro) – Linguagem Oral e Escrita ‘CVC Words – ‘at’ family’/ ‘Palavras com CVC – família do ‘at’**

A aula iniciou com a entrega dos crachás. Em seguida foi ensinado o alfabeto em inglês e uma palavra que começasse com cada uma das letras (Anexo 18). O alfabeto foi repetido 2 vezes. A seguir foi cantada a música “*The Alphabet Song*” (Anexo 19). Logo após, foi apresentado aos alunos a ‘*word Family ‘at*’ e foram ensinadas palavras que terminam com o som ‘*aʔ*’ (*cat, hat, bat, rat, mat, sat*) (Anexo

20). Para tal, foi ensinado para cada palavra o som inicial (consoante) e em seguida a terminação 'at'. Por exemplo: para *cat* – o som do 'c' /k/ e *at* /æ/ /t/. Em seguida, todas as palavras foram lidas e repetidas pelos alunos. Após algumas repetições, os alunos receberam uma folha de atividades para pintar e colar cada palavra em sua respectiva posição (Anexo 21) de forma que pudessem associar a imagem com a palavra aprendida. Enquanto os alunos realizavam a tarefa, esta professora/pesquisadora ia passando de aluno em aluno e pedindo que eles fizessem a leitura de cada uma das palavras individualmente. Quando todos terminaram a atividade a aula foi encerrada e foi cantada “*Now it’s time to say good-bye*” (Anexo 7) e as atividades e os crachás foram recolhidos.

**Aula 7 (17 e 18 outubro) – Linguagem Oral e Escrita ‘CVC Words – ‘at’ family’  
Reading / ‘Palavras com CVC – família do ‘at’ - Leitura”**

A aula foi iniciada com a entrega dos crachás e em seguida, foi feita uma revisão do alfabeto, para isso foi utilizado os *flashcards* (cartazes) (Anexo 18) e foi cantada a canção do alfabeto “*The Alphabet Song*” (Anexo 19). Logo após, foi feita também uma revisão das palavras terminadas em 'at' aprendidas na aula anterior (Anexo 20). Repetindo primeiro o som inicial da palavra e em seguida o som 'at', logo em seguida, o som da palavra completa. Após a revisão, os alunos receberam uma folha de atividades (Anexo 22) para que pudessem fazer a escrita das palavras aprendidas de acordo com as instruções. Em seguida, a professora/pesquisadora foi chamando cada um dos alunos para que montassem o livreto com as 'at words' (Anexo 23) e em seguida fizessem a leitura das palavras com 'at' aprendidas. Após a leitura, os alunos voltavam para os seus lugares para colorirem os livretos. Após a conclusão da atividade foi cantada a música “*Time to clean up*” (Anexo 6) para recolher as atividades, os livretos e os crachás.

**Aula 8 (24 e 25 outubro) - Matemática ‘Small adding with concrete material’ /  
‘Pequenas adições com material concreto’**

A aula foi iniciada com a entrega dos crachás e em seguida foi feita uma revisão dos números de 1-10 em inglês utilizando os próprios cartazes que estavam afixados nas salas de aulas. Logo após, os alunos receberam as fichas coloridas (Apêndice 5) em potinhos descartáveis para a realização da tarefa. Em seguida, com

a ajuda da auxiliar de sala, foram distribuídos os cartões de matemática (Anexo 24) contendo pequenas adições. Os alunos foram orientados a fazer as somas contando e utilizando as fichas para visualizarem o resultado. Enquanto eles realizavam a atividade, a professora/pesquisadora ia passando pelas carteiras orientando na execução da atividade e pedindo que eles contassem em inglês e dissessem também em inglês os resultados encontrados das operações. Assim que essa atividade foi encerrada, foi cantada a música “*Time to clean up*” (Anexo 6) para recolher as fichas, os potes plásticos e os cartões de atividades. Em seguida, os alunos receberam uma folha de atividades (Anexo 25) para completar as quantidades que estavam faltavam para chegar ao número dez. Os alunos foram orientados individualmente pela professora/pesquisadora na execução da atividade. À medida que os alunos iam terminando, iam entregando as atividades. Foi cantada a música “*Now it’s time to say good-bye*” (Anexo 7) e as atividades e os crachás foram recolhidos.

### **Aula 9 (31 outubro e 01 novembro) – Matemática ‘*Sorting & Classifying*’ / ‘*Agrupamentos e Classificações*’**

A aula iniciou com a entrega dos crachás. Logo após, foi feita uma revisão das cores aprendidas na primeira aula, e para tal, foram utilizadas folhas coloridas de 7 cores diferentes (*red, yellow, pink, blue, purple, orange, green*) e a imagem do arco-íris (Anexo 2). Além disso, foi feita uma revisão das formas geométricas aprendidas anteriormente (Anexo 10). Os alunos foram divididos em pares ou trios para trabalharem em conjunto. Foram distribuídos 8 cartazes no chão ao longo da sala (Apêndice 11), 2 com o tema ‘*colors*’ (cores), 2 com o tema ‘*more colors*’ (mais cores), 2 com o tema ‘*shapes*’ (formas geométricas), e 2 com o tema ‘*sizes*’ (tamanhos), e também foram distribuídos os pratos plásticos com as peças a serem usadas para cada cartaz. Os alunos deveriam então completar os conjuntos de acordo com o que era pedido. Para o cartaz ‘*colors*’ (cores), foram utilizados as fichas coloridas (Apêndice 5) que deveriam ser divididas em quatro conjuntos diferentes (amarelo, azul, vermelho e verde). Para o cartaz ‘*more colors*’ (mais cores) foram utilizados peças de madeira de mosaicos (Apêndice 12) em cinco cores e formatos diferentes (azul, vermelho, verde, amarelo e laranja) que deveriam ser classificadas em cinco conjuntos diferentes. Para o cartaz ‘*shapes*’ (formas

geométricas), foram utilizados blocos lógicos (Apêndice 9) que deveriam ser classificados em quatro grupos distintos (círculo, triângulo, quadrado e retângulo). Para o cartaz 'sizes' (tamanhos), foram usados peças de madeira do material dourado (Apêndice 13) e do mosaico (Apêndice 12) que deveriam ser separadas em quatro grupos de tamanhos e formas diferentes (barra, barrinhas, losangos e cubinhos). À medida que os alunos completavam um cartaz a professora/pesquisadora dizia: "*change positions*" ("mude de posição") e os alunos deveriam ir para outra parte da sala e fazer outro cartaz, assim todos puderam fazer todas as classificações dos cartazes. Para encerrar a aula, foi cantada a música "*Now it's time to say good-bye*" (Anexo 7) e os crachás e todo o material foi recolhido.

### **Aula 10 (07 e 08 novembro) – Ciências da Natureza 'Sink or float'/ 'Afunda ou boia'**

A aula iniciou com a entrega dos crachás e a seguir foi feita a explicação em português que eles seriam novamente cientistas e que fariam uma experiência. Logo após, foi colocada uma grande bacia com água na frente da sala. Essa bacia era transparente para que os alunos conseguissem visualizar de onde estavam sentados o que ocorreria com o objeto dentro da água. Os alunos se sentaram em um grande círculo para poderem acompanhar todo o processo. Em seguida, um objeto era selecionado e um aluno escolhido para vir à frente e pôr o objeto dentro da água para verificar se boiava ou afundava. O nome do objeto era falado em inglês à medida que o objeto era escolhido, e a pergunta "*A(n) ... (object) floats or sinks?*" / "Um(a) ... (objeto) boia ou afunda?". Os gestos para 'boiar' e 'afundar' eram sempre realizados para a compreensão dos alunos. Os alunos faziam suas previsões para cada objeto e a turma respondia coletivamente o que achavam que ia acontecer. Em alguns casos havia opiniões diferentes. Então, o aluno com o objeto na mão deveria colocá-lo na água para verificar o resultado. Quando todos os objetos foram testados, os alunos foram chamados novamente para virem à frente e colocarem a imagem de seus objetos na coluna correspondente no cartaz afixado no quadro (Apêndice 14). Os objetos usados para essa experiência foram: uma laranja, uma maçã, um limão, um melão, um ovo cozido, conchas, um quadrado de isopor, uma pedra, pedrinhas de vidro, peças coloridas de madeira, um barco de plástico,



uma máscara de mergulho, uma borracha em formato de coração, uma bola de borracha, um brinquedo de plástico (*Woodstock*), um carrinho de metal, uma tampa plástica, giz de cera, biscoitos e uma castanha (Apêndice 15). A aula foi encerrada com a professora/pesquisadora agradecendo a todos os alunos por eles terem sido muito participativos e foi tirada uma foto com toda a turma.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre possibilidades e limitações do uso da abordagem CLIL no ensino de inglês como L2 na EI em classes regulares. Além disso, esse estudo busca refletir sobre a elaboração e adaptação das atividades usadas para a implementação da abordagem CLIL no ensino de crianças analisando a apropriação dessa abordagem por uma professora/pesquisadora. Para essa reflexão sobre as atividades usadas para o aprendizado dos conteúdos por meio da L2, buscou-se apontar pontos de possibilidades e limitações do material e das propostas de atividades utilizadas na implementação do plano de ensino e durante esta pesquisa. O intuito vai além de descrever o que foi realizado, focando principalmente na reflexão sobre como as práticas utilizadas contribuíram ou não para a compreensão dos conteúdos ensinados, assim como o desenvolvimento adequado para o aprendizado da L2 utilizada como meio de instrução.

Todas as atividades selecionadas para a realização desta pesquisa foram baseadas em atividades reais utilizadas em aulas com crianças de ensino regular de países que têm o inglês como língua materna e disponibilizadas em sítios eletrônicos (conforme citados nos anexos) por professores desses países que compartilham suas práticas com outros professores. O material utilizado foi todo elaborado/adaptado focando a realidade de uma sala de aula com alunos não fluentes na L2.

Esse cuidado com os materiais utilizados nas atividades se fez necessário por haver o reconhecimento que os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, já que são um meio de auxiliar a ação no trabalho com as crianças. Os RCNEIs afirmam que materiais pedagógicos adequados “possuem qualidades físicas que permitem a construção de um conhecimento mais direto e baseado na experiência imediata” (BRASIL, 1998a, p. 69). E ainda, quando “as crianças exploram os objetos, conhecem suas propriedades e funções e, além disso, transformam-nos nas suas brincadeiras, atribuindo-lhes novos significados” (BRASIL, vol. 1, 1998a, p. 69).

Esse comportamento pôde ser observado durante esta pesquisa, pois as crianças pareciam apreciar criar maneiras diferentes de utilizar o material concreto das atividades. Um exemplo disso foi observado quando elas fizeram conjuntos de

cores similares na atividade que requeria que a classificação de fichas numa determinada sequência, ou ainda, na atividade de construção de torres empilhando as fichas coloridas.

Ao analisar os dados desta pesquisa sob a perspectiva sociocultural baseada na teoria de Vigotsky, não se pode deixar de salientar a preocupação da professora/pesquisadora em focar na ZPD, pois buscou-se trabalhar de modo com que uma pessoa mais competente auxiliasse uma pessoa menos competente em determinada ação. Segundo Vigotsky, ZPD é a distância entre o 'nível de desenvolvimento real', na qual a criança já é capaz de alcançar a solução independente de problemas, e o 'nível de desenvolvimento potencial', na qual a criança realiza a solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes e cognitivamente mais desenvolvidos (Vigotsky, 1991). Isso pôde ser constatado nas imagens do registro de campo, pois pôde-se ver que as crianças que apresentavam dificuldade para iniciar uma determinada tarefa, uma vez que recebiam auxílio da professora/pesquisadora conseguiam realizar a tarefa de forma autônoma.

Podemos considerar que as crianças que participaram nesta pesquisa se beneficiaram do conceito de mediação defendido por Vigotsky (1991). Apesar de conseguirem realizar diversas tarefas por conta própria (como contar, somar, classificar), em muitas outras atividades ainda necessitavam da mediação de um adulto, nesse caso, o professor, para a execução de certas atividades envolvendo atividade cognitiva mais complexa (leitura, escrita, previsões, e assim por diante). No entanto, não se deve deixar de lado os conhecimentos prévios que essas crianças em desenvolvimento já haviam adquirido (conhecimento das cores, números, tamanhos, formas geométricas, entre outros).

Em relação aos conteúdos selecionados, os critérios de escolha também levaram em consideração a idade das crianças e seu conhecimento prévio. Foram selecionadas para esta pesquisa 6 aulas de Matemática, 2 aulas de Linguagem Oral e Escrita e 2 aulas de Ciências da Natureza. Mais detalhes em relação à elaboração, adaptação e análise de cada um desses temas serão tratados separadamente a seguir.

#### 4.1 ELABORAÇÃO, ADAPTAÇÃO E ANÁLISE: MATEMÁTICA

As atividades de matemática foram criteriosamente selecionadas respeitando os conteúdos que os RCNEIs orientam como currículo no eixo temático de Matemática para esse nível de ensino (BRASIL, 1998b). Tomando como base a nossa<sup>7</sup> experiência prévia como professora de crianças no nível da Educação Infantil regular e também bilíngue, acrescidos de conhecimentos adquiridos em formação pedagógica durante a graduação, acreditamos que, ao estudar matemática, as crianças precisam aprender a expor suas próprias ideias e também as ideias dos outros, além de formular procedimentos para a resolução de problemas, uma vez que confrontando o problema e argumentando, fortalecem seu ponto de vista e com isso são capazes de antecipar os resultados das experiências fazendo previsões e completando informações para resolver problemas.

Para a realização dessas atividades selecionamos materiais concretos (fichas coloridas, botões, blocos lógicos e mosaicos de madeira) para que as crianças pudessem manipular os objetos durante a execução das atividades e para que pudessem visualizar a construção e o resultado das problematizações propostas. De acordo com a nossa experiência prévia com esses materiais, as crianças são mais estimuladas a usar a língua quando manipulam pequenos objetos para contarem em inglês, completarem sequências e enquanto aprendem sobre as formas geométricas, por exemplo. A escolha de materiais concretos foi proposital para que o aprendizado da língua e do conteúdo se desse de forma simultânea e integrada, conforme proposta pela abordagem CLIL.

Com base na teoria sociocultural de Vigotsky acreditamos que ao manipular objetos concretos, a criança desenvolve seu raciocínio abstrato (KOSTELNIK *et al*, 2012; SOUZA, 2012). A realização das atividades de matemática com a utilização de objetos concretos diversos provocou empolgação nas crianças que pareciam associar a atividade pedagógica com o brincar. Além disso, por serem bem coloridos, esses objetos parecem ter despertado o interesse para a realização da atividade proposta. Assim, acreditamos que a utilização de materiais concretos é uma possibilidade relevante para as aulas de L2 para crianças na abordagem CLIL.

---

<sup>7</sup> Nessa parte do texto passaremos a usar a linguagem em 1ª pessoa do plural para constituir nossa participação de forma direta nessa pesquisa-ação.

Para realizarmos as atividades 1 e 2 de sequenciação (Anexos 4 e 5) (Aula 1), a escolha das fichas de sequência se deu com base em sugestões de atividades encontradas no site de compartilhamento de professores ([www.teacherspayteachers.com](http://www.teacherspayteachers.com)) dos Estados Unidos e Canadá com diversas sugestões de atividades feitas por professores. As atividades mais elaboradas são pagas, mas utilizamos apenas atividades disponíveis de forma gratuita que podem ser selecionadas através do filtro “*Free activities*” do site.

Selecionamos algumas fichas de sequência que os professores destes países utilizam em suas aulas de matemática para crianças de 4 e 5 anos similares às que já haviam sido usadas anteriormente em nossas aulas de EI em uma escola bilíngue. A realização dessas atividades foi baseada no conceito de ZDP para utilizar estratégias de mediação (revisão das cores em inglês, e das letras iniciais do alfabeto) para que a partir desse conhecimento as crianças pudessem fazer uso da L2 ao realizar a tarefa de colocar as fichas coloridas (Apêndice 5) na sequência desejada. A orientação dada era em inglês: “*blue, red, blue, red...*” e ainda “*yellow, green, yellow, green...*” com a ficha da atividade 1 na mão. A atividade consistia em o aluno observar a sequência de cores das fichas de sequenciação, e assim, sobrepor as fichas coloridas por cima de cada cor. Os cartões da primeira atividade tinham apenas uma sequência simples (padrão AB), já os cartões da atividade 2 (com ursinhos) tinham sequências variadas, portanto cada aluno deveria observar a sequência estabelecida em seu cartão e realizá-la. Durante a observação da realização da tarefa proposta, foi oferecido auxílio por parte desta professora/pesquisadora às crianças que não haviam entendido a atividade proposta.

Ao iniciar a atividade, observamos que alguns alunos inicialmente utilizavam as fichas coloridas para brincar livremente e criar outras formas (flores, sequências variadas), o que foi constatado nos registros fotográficos e diários de campo.

Imagem 1: Imagens do diário de campo da aula 1 de Matemática



Fonte: da autora

Nenhum aluno teve dificuldade para completar a atividade mesmo que alguns tenham demorado mais tempo para iniciá-la. Acreditamos que essa atividade sugeria para alguns alunos que eles poderiam criar imagens livres e formas com os botões coloridos, o que de maneira alguma consideramos uma atitude reprovável, ao contrário, como citado anteriormente, o uso do material concreto estimula a criação por parte da criança, que vai do abstrato para o concreto. Isso nos traz uma reflexão sobre a nossa prática como professora, já que podemos pensar em deixar a criança explorar antes, mais livremente, os recursos disponibilizados para efetuar uma determinada atividade.

Para a aula seguinte (Aula 2), mais uma vez, optamos por trabalhar sequências, no entanto, sem as cores impressas, sendo assim, os alunos teriam que ouvir a sequência selecionada e colocar os botões coloridos nos espaços brancos seguindo a ordem das cores (Anexo 8). Mais uma vez a atividade foi selecionada tendo por base nossa experiência prévia com crianças nessa faixa etária em uma escola de ensino regular bilíngue. O cartão para a realização da sequenciação (Anexo 8) também foi obtido em um site de compartilhamento de atividades de professores. Trabalhamos as sequências, só que dessa vez com 3 padrões (o que é conhecido como padrão ABC). Mais uma vez, procurou-se fazer a mediação na realização da atividade estabelecendo a sequência que todos os alunos deveriam seguir: *yellow, red, blue* (Turma 1), *yellow, blue, red* (Turma 2) e *pink, yellow, green* (Turma 3).

Imagem 2: Imagens do diário de campo da aula 2 de Matemática



Fonte: da autora

Folhas coloridas com a sequência foram afixadas no quadro e iam sendo repetidas o tempo todo. Ao receberem a ficha para essa atividade (Anexo 8) e os botões coloridos (Apêndice 6), mais uma vez, observamos que os alunos inicialmente brincavam com os botões e depois realizavam a atividade colocando os botões na ficha na sequência sugerida. Alguns alunos necessitavam de ajuda apenas para iniciar a sequência, e logo a atividade era concluída e eles iam dizendo na L2 as cores da sequência. Refletindo posteriormente sobre essa atividade, pensamos que poderia, como continuação da atividade, ter sido solicitado aos alunos que criassem sua própria sequência falando na L2 as cores na ordem que escolheram.

Para a realização da segunda atividade da aula, optamos por uma atividade (Anexo 9), também encontrada no mesmo site de compartilhamento de atividades mencionado anteriormente. No entanto, a atividade foi adaptada para o nível da turma e foi necessário recortar os círculos de papel previamente, pois o tempo em sala era muito curto. Os alunos receberiam pequenos círculos de papel para colarem na folha de atividade na sequência “*yellow, red, blue*”. Mais uma vez a atividade foi mediada e esta professora/pesquisadora auxiliava os alunos com dificuldades para iniciar a tarefa.

Imagem 3: Imagem do diário de campo da aula 2 de Matemática



Fonte: da autora

Como nossa intenção era propor atividades de conteúdos na L2 e depois fazer uma avaliação de toda a ação, ao fazer a análise dessa última atividade,

acreditamos que ela poderia ter sido realizada de modo diferente, ou até nem ter sido executada, pois pensamos que crianças precisam de menos folhas de atividades e mais atividades que não necessitem especificamente de uma folha de papel para serem realizadas de maneira pré-estabelecida e também mais atividades que envolvam a criação livre.

Para a terceira aula de matemática, escolhemos trabalhar o conteúdo de “Shapes” - Formas Geométricas, (aula realizada na quarta semana da pesquisa, lembrando que as aulas ocorreram de forma alternada), já que esse conteúdo estava proposto pelo RCNEI no currículo das crianças (BRASIL, 1998b). Optamos por trabalhar com cartazes o vocabulário em questão, pois assim os alunos poderiam visualizar e identificar prontamente a forma geométrica. Além disso, escolhemos duas canções para ajudar a fixar o vocabulário (Anexos 11 e 12). A segunda canção era um desafio proposto para as crianças, pois ao cantar “*Do you know what shape this is I’m holding in my hands?*” as crianças respondiam na L2 ao término de cada refrão fazendo inferências, tentando imaginar qual era a forma que estava entre as mãos desta professora/pesquisadora e conseqüentemente, treinando o vocabulário, e aprendendo os conteúdos de forma lúdica.

Imagem 4: Imagem do diário de campo da aula 3 de Matemática



Fonte: da autora

Com a utilização de cartazes com formas geométricas (Anexo 10) e peças dos blocos lógicos (Apêndice 9), os alunos também conseguiam visualizar a quantidade de lados e vértices que cada forma geométrica possuía e assim, facilitando a contagem em L2 dos lados (*sides*) e vértices (*corners*).

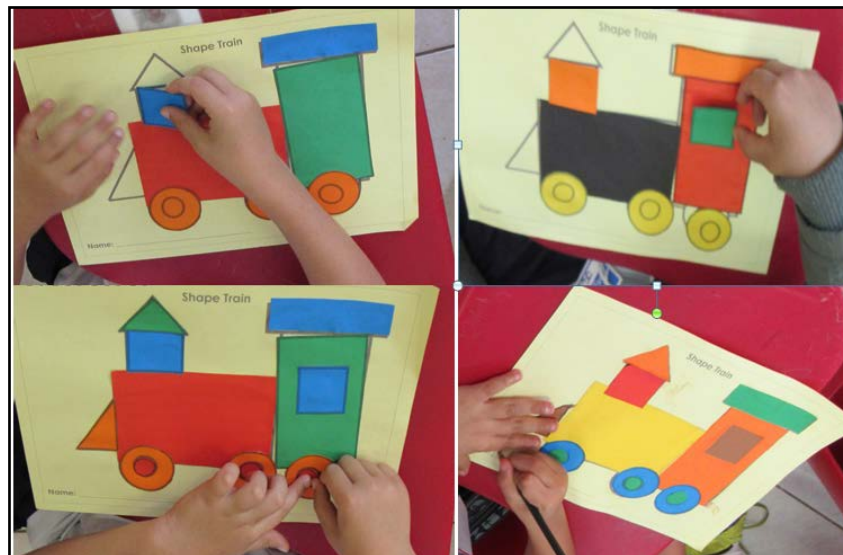
Como atividade na sequência, a proposta envolvia montar um trem com as formas geométricas (Anexo 14). Para tal, selecionamos uma imagem de trem no



Google Images com uma matriz (Anexo 14) para que os alunos pudessem ir colando as formas geométricas nas partes correspondentes (Anexo 15). As formas geométricas já haviam sido cortadas previamente em papel colorido, novamente para ganhar tempo devido à curta duração das aulas para a realização da pesquisa. Para a execução da tarefa proposta era escolhida uma parte do trem e anunciada a quantidade e a forma, por exemplo, “*three big circles*”, e ainda, “*three small circles*” e os alunos iam pegando as suas peças e colando na folha de atividade. Eles também podiam olhar na imagem do trem afixada no quadro (Anexo 13).

Por meio do uso dos cartazes e das músicas sobre as formas geométricas, procuramos pôr em prática o conceito de andaime (*scaffolding*) (FRANCO, 2012), para mediar o conhecimento dos alunos partindo do mais simples para o mais complexo para que os alunos conseguissem realizar a atividade proposta para esse conteúdo. Primeiro eles visualizavam os contornos das formas geométricas e seus nomes correspondentes em L2, depois praticavam com as formas para colar na imagem do trem, tendo que respeitar as posições para cada forma.

Imagem 5: Imagem do diário de campo da aula 3 de Matemática



Fonte: da autora

Refletindo sobre essa atividade pensamos se seria possível a realização da montagem do trem com peças em formatos de formas geométricas se eles não tivessem a matriz com os espaços para colar. E se fosse somente uma folha em branco e eles tentassem ir colando as peças para formar o trem? Acreditamos que levaria bem mais tempo, mas ao final eles também conseguiriam realizar a tarefa

com êxito. Seria também muito bom para o desenvolvimento da coordenação motora das crianças se elas pudessem recortar sozinhas as formas para colar na imagem do trem observando a quantidade de lados e cantos de cada forma geométrica. No entanto, devido ao tempo curto da aula foi necessário trazer as formas recortadas previamente.

Praticamente todas as orientações para as atividades eram dadas em inglês, e não nos surpreendeu ver que todos os alunos eram capazes de realizar as tarefas, mesmo que em ritmos diferentes, pois todas as etapas eram demonstradas por esta professora-pesquisadora.

Na semana seguinte para a quarta aula de matemática para fechar o tema “*Shapes*” (formas geométricas) (aula realizada na quinta semana da pesquisa), a proposta era montar um cartaz coletivo (Apêndice 10) com as formas geométricas encontradas nos objetos do nosso dia a dia (Anexo 16). Uma determinada forma era selecionada e os alunos que tivessem as imagens referentes àquela forma deveriam vir à frente e colá-las no cartaz.

Imagem 6: Imagem do diário de campo da aula 4 de Matemática

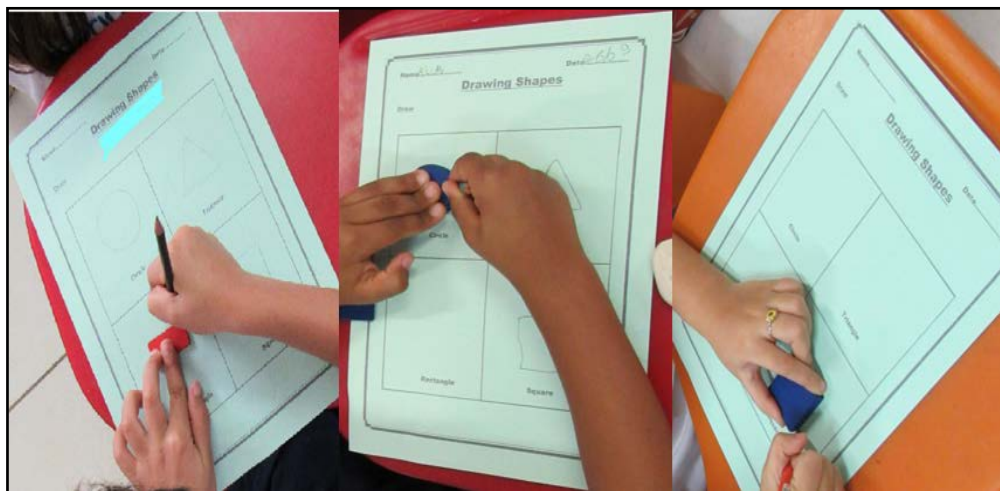


Fonte: da autora

Essa atividade é uma prática pedagógica de ensino de crianças em idade de alfabetização no Canadá e nos Estados Unidos, onde se faz uso de quadro e mural como recurso de aprendizagem para sintetizar e visualizar os conteúdos e informações aprendidas (PINNELL; FOUNTAS, 2011).

Uma segunda atividade foi proposta por meio de uma folha de atividades (Anexo 17) na qual os alunos deveriam desenhar algumas formas geométricas usando os blocos de madeira como base. Essa atividade foi escolhida para que as crianças pudessem perceber e sentir o formato de cada forma geométrica, pois eles precisavam segurar o molde de madeira e contorná-lo com o lápis para desenhar a forma no papel. A matriz para a folha de atividade foi retirada dos recursos oferecidos no site de compartilhamento de atividades de professores e adaptada por esta professora/pesquisadora.

Imagem 7: Imagem do diário de campo da aula 4 de Matemática



Fonte: da autora

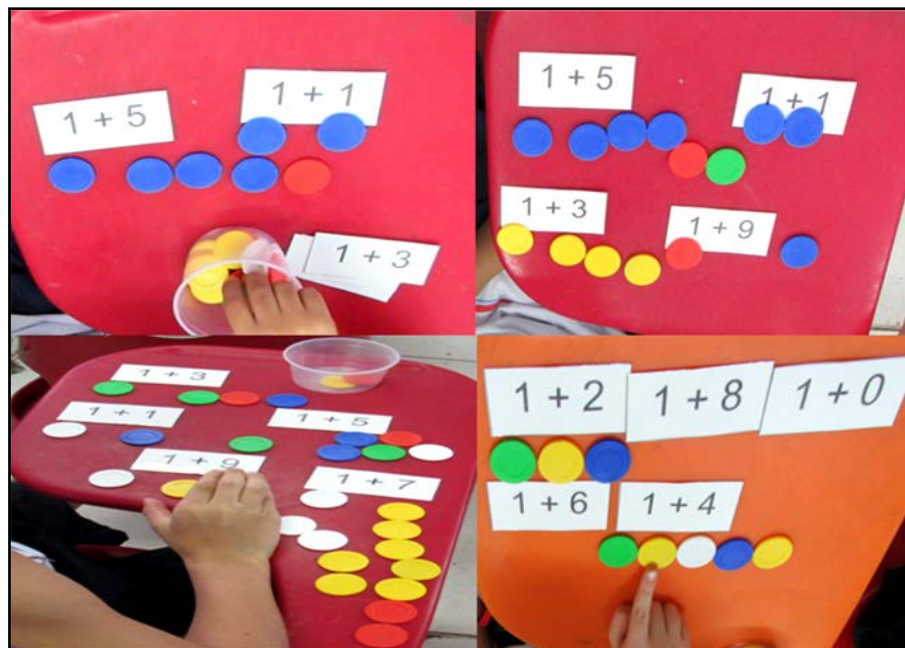
Pensamos também em fazer uma caixa com areia para que os alunos pudessem ir desenhando na areia as formas geométricas com os dedos. No entanto, optamos pela atividade anterior devido à quantidade de alunos ser grande e as crianças ficariam ociosas enquanto esperassem pela sua vez de desenhar as formas. Uma solução para esse dilema seria o trabalho diferenciado em Centros de Aprendizagem, ou seja, nem todas as crianças fazem a mesma atividade ao mesmo tempo (PINNELL; FOUNTAS, 2011). Mas essa opção não era viável, tendo em vista que as salas de aula das escolas regulares no Brasil não são pensadas nesse formato de distribuição de Centros de Aprendizagem, e não seria possível realizar tarefas diferentes sozinhas, já que nós não contávamos com a ajuda de outra professora ou auxiliar falante de L2.

A essa altura da pesquisa já foi possível observar as vantagens da abordagem CLIL para o ensino de L2 para crianças, pois elas tiveram acesso aos

conteúdos específicos para cada etapa de ensino e ao mesmo tempo aprimorar seus conhecimentos relacionados à L2. Observamos também a motivação das crianças ao realizar as atividades, pois conforme Harrop (2012), a CLIL oferece autenticidade de propósitos.

Para a quinta aula de matemática (aula realizada na oitava semana da pesquisa), optamos por trabalhar pequenas adições com material concreto, pois esse conteúdo também faz parte do currículo das crianças nessa etapa de ensino. Como ponto de partida, foi realizada uma revisão dos números de 1 a 10 em inglês e em seguida distribuídos os cartões com as adições (Anexo 24) para que os alunos resolvessem com a ajuda de material concreto, nesse caso, as fichas coloridas (Apêndice 4).

Imagem 8: Imagem do diário de campo da aula 5 de Matemática



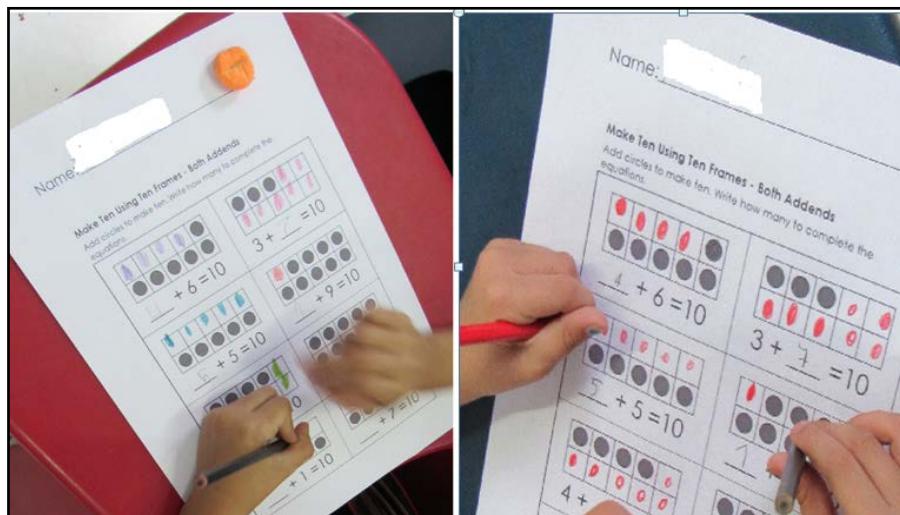
Fonte: da autora

Os cartões para a execução dessa atividade foram encontrados no site de compartilhamento de professores, pois já estavam no formato que apresentava as adições de um lado e os resultados no verso dos cartões. Após o auxílio inicial, no qual as crianças eram incentivadas a usar as fichas coloridas para contar, separar e juntar para se obter o resultado final, observamos que os alunos conseguiram utilizar as fichas coloridas para auxiliá-los na adição, apesar de alguns preferirem fazer as somas usando os dedos, conforme são incentivados. Ao analisar a atividade, foi percebido que no momento da execução da atividade a impressão não saiu correta

no verso, portanto o resultado apresentado no verso não correspondia ao resultado real da adição. Isso confundiu um pouco as crianças, mas eles contornaram esse obstáculo com facilidade, mas teria sido melhor se os cartões tivessem sido checados com atenção antes da impressão e plastificação.

No segundo momento da aula, os alunos realizaram uma atividade de completar as quantidades que faltavam para completar 10 unidades (Anexo 25). Essa atividade foi selecionada e adaptada apenas como atividade complementar para que as crianças visualizassem as bolas restantes para chegar à quantidade de 10.

Imagem 9: Imagem do diário de campo da aula 5 de Matemática



Fonte: da autora

Hoje, repensando nossa prática, questionamos se essa atividade foi necessária, pois provavelmente outra atividade de contar e juntar poderia ter sido escolhida que não fosse realizada em formato de folha de atividades. Poderíamos ter proposto a contagem com as fichas coloridas no chão, por exemplo, pois seria mais lúdico para as crianças.

Na sexta aula de matemática, escolhemos trabalhar Agrupamentos e Classificações (aula realizada na nona semana da pesquisa). Após uma breve revisão de vocabulário de cores, formas geométricas e tamanhos, oito cartazes foram distribuídos pela sala separados em quatro grupos distintos: *colors*, *shapes*, *sizes*, *more colors*, a saber, cores, formas, tamanhos, e mais cores (Apêndice 11). A turma foi dividida em duplas ou trios para trabalharem em cada cartaz. Para o cartaz de 'cores', as crianças deveriam separar as cores das fichas coloridas (Apêndice 5)

em conjuntos diferentes, sendo um conjunto para cada cor: amarelo, verde, azul e vermelho. Para as ‘formas geométricas’, também era preciso classificá-las em quatro conjuntos distintos: círculo, triângulo, quadrado e retângulo, usando as peças dos blocos lógicos (Apêndice 9). Para os ‘tamanhos’, as crianças também deveriam classificá-los em quatro conjuntos distintos: pequenos, médios, longos e grandes, usando as peças de cor madeira crua do mosaico (Apêndice 12) e do material dourado (Apêndice 13). Para o grupo de ‘mais cores’ eles deveriam separar as peças em cinco conjuntos diferentes: azul, vermelho, verde, amarelo e laranja, usando as peças com essas cores do mosaico (Apêndice 12). Assim que terminassem de completar cada cartaz, eles deveriam ir para o próximo. Esta professora-pesquisadora ia passando entre os grupos para orientá-los na classificação esperada para cada cartaz, com essa mediação, todos os alunos conseguiram completar a atividade.

Observando as fotos tiradas durante a atividade, foi possível notar que cada grupo usava sua criatividade para dispor as peças em cada conjunto nos cartazes e montavam figuras diversas com as peças utilizadas, não deixando de respeitar a classificação de cada conjunto (Imagem 10). Isso mostra mais uma vez que as crianças aprendem brincando e brincam aprendendo. Assim, concordamos com Kostelnik e colegas (2012), que as crianças enquanto brincam podem determinar suas próprias regras e funcionalidades do brinquedo conforme lhes convenham, podendo modificar a qualquer momento a atividade em andamento.

Imagem 10: Imagem do diário de campo da aula 6 de Matemática



Fonte: da autora

Os RCNEIs orientam que a criança deve aprender em situações guiadas pelo professor, e essas atividades de aprendizagem devem propiciar situações de

conversas, brincadeiras e de aprendizagens orientadas que garantam a troca de vivências entre as crianças, propiciando a comunicação e expressão individual nas quais a criança vai demonstrar seu modo de agir, de pensar e de sentir (BRASIL, 1998a).

Como reflexão, concluímos que essa atividade foi prazerosa para as crianças, pois elas puderam interagir com os pares, colaboraram coletivamente para a execução da tarefa, além de terem que se movimentar pela sala para mudar de cartaz. Ao final, cada dupla/trio realizou cada uma das quatro atividades propostas nos cartazes.

Em momento algum da pesquisa foi percebido que alguma criança não quisesse realizar a tarefa ou que se mostrasse desinteressada para fazê-la. O resultado encontrado nessa pesquisa relaciona-se com as orientações dos RCNEIs ao tratar da aprendizagem da matemática por meio de jogos e brincadeiras. De acordo com o documento, “a educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades” e nesse contexto, “o jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem” (BRASIL, 1998b, p. 210, 211).

Portanto, as atividades de classificação, agrupamentos, contagem, adição, e de formas geométricas foram realizadas respeitando todas essas orientações, além de terem sido ministradas quase que totalmente em inglês. A ênfase era dada na contagem dos números e cores em inglês, pois as crianças já possuíam o conhecimento desse vocabulário. Foi observado, no entanto, que ao realizarem as atividades de pequenas somas, as crianças preferiam usar os dedos para fazer a contagem, apesar de terem as fichas para serem utilizadas. Mas, ao serem incentivadas a manipularem as fichas para realizar as operações, muitas delas passavam a fazer a contagem utilizando as fichas coloridas. Não podemos ignorar o fato de que os dedos realmente são o primeiro recurso que a criança usa, pois está ‘ao alcance das mãos’, disponíveis naturalmente como mediadores durante o processo de contar e somar. Ao refletir sobre esse aspecto, percebemos que, apesar de os RCNEIs orientarem que as atividades de matemática sejam realizadas por meio de material concreto, na maioria das vezes isso não ocorre durante o aprendizado da matemática. Cabe, pois, ao professor usar a criatividade ao planejar

as aulas e preparar materiais concretos que cumpram esse papel mesmo que estes sejam simples como feijões, tampinhas, palitinhos, papéis coloridos ou quaisquer outros objetos que motivem as crianças.

#### 4.2 ELABORAÇÃO, ADAPTAÇÃO E ANÁLISE: LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Segundo analisamos na teoria de Bakhtin (2010) e Vigotsky (2009), a linguagem representa um dos eixos fundamentais na formação do sujeito. A interação com outras pessoas, a construção e desenvolvimento do pensamento e do conhecimento orientam as ações das crianças. Portanto, “o trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil” (BRASIL, 1998b, p. 117). Esse documento trata do aprendizado apenas da língua materna ao direcionar o trabalho na EI no eixo de Linguagem, pois a L2 não é obrigatória para essa modalidade de ensino, conforme mencionado anteriormente. No entanto, suas orientações podem se aplicar também ao ensino de L2 quando afirmam que “aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade” (BRASIL, 1998b, p. 117).

Os RCNEIs defendem que na idade entre os 5 e 6 anos a criança não deve ser privada do ensino inicial de leitura e escrita, pois muitos educadores afirmam que as crianças já se encontram prontas para esse processo (BRASIL, 1998b). Optamos por realizar menos atividades desses conteúdos, mas procuramos selecionar atividades que oferecessem o aprendizado de palavras novas, assim como a leitura e escrita dessas palavras.

Apesar deste estudo não ter como objetivo analisar o processo de alfabetização em uma L2, levamos em consideração alguns aspectos de nossa experiência prévia em uma escola bilíngue para a escolha das atividades selecionadas para esse eixo de ensino da EI, pois a abordagem CLIL utiliza os conteúdos propostos no currículo infantil para serem aprendidos concomitantemente à linguagem.

Dentro da perspectiva de ensino utilizada para a alfabetização defendida por Fountas e Pinnell (2011), foram aplicadas atividades que são usadas na alfabetização inicial na língua inglesa considerando a idade e o desenvolvimento de



leitura e escrita prévia das crianças. Optamos por fazer menos atividades de Linguagem Oral e Escrita uma vez que as crianças ainda não possuíam fluência na língua e não havia tempo suficiente para trabalhar um conhecimento mais aprofundado de consciência fonética da L2 e dos sons das letras e vogais do alfabeto. Esses conhecimentos foram apresentados de forma breve e sucinta no início de cada uma das duas aulas de Linguagem Oral e Escrita. Apesar da falta desse conhecimento específico da língua, foi possível verificar que os alunos conseguiam pronunciar corretamente as palavras e com auxílio da professora/pesquisadora eram capazes de realizar a leitura e a escrita das palavras ensinadas sem grande dificuldade.

Na primeira aula de Linguagem Oral (aula realizada na sexta semana da pesquisa), foi realizada uma revisão das letras do alfabeto em inglês. Para isso, foram usados cartazes com as letras do alfabeto (Anexo 18) e foi cantada também a música do alfabeto em inglês (Anexo 19). Em seguida foram ensinadas palavras que tinham a terminação 'at': *bat, cat, rat, mat, sat, hat* (Anexo 20). Essas palavras foram repetidas diversas vezes e em cada vez era dado ênfase ao som da primeira letra da palavra e depois a terminação /at/, como no exemplo: "*bat, /b/, /b/, /b/, at, at ... /b/ at ... bat*". Logo após, todas as palavras foram repetidas e os alunos repetiam em coro em seguida. Os alunos foram então convidados a virem até a frente da sala para ler com a ajuda desta professora/pesquisadora uma das palavras aprendidas, repetindo o som inicial, a terminação 'at', e a palavra completa.

A seguir, a transcrição do início de uma das atividades:

Teacher: [...] *Ahm, who wants to read for me the words? Eh, S1, let's read! /k/, /k/, /k/... at.* (Faz gesto para o aluno vir à frente). *Let's read! Cat. Cat. S1, /k/, /k/, at. Cat.*

Student 1: *Cat.* (aluno repete baixinho).

Teacher: *Very good! S2, come here!* (apontando para o aluno 2 vir à frente). *S2, /r/, /r/, /r/... at. Rat.* (aluno 2 repete junto com a professora os sons e a palavra).

Student 2: */r/, /r/, /r/, at. Rat.*

Teacher: *Very good!* (Faz gesto para uma aluna vir). *S3, say: /h/, /h/, /h/...hat.* (Aluna repete junto com a professora os sons e a palavra).

Student 3: */h/, /h/, /h/, hat.*

Teacher: *Repeat with me. Hat.*

Student 3: *Hat.*

Teacher: *So this is a ...*

Student 3: *Hat.*

Teacher: *Ok! Ahm, S4, come here! (faz o gesto para o aluno 4 vir à frente). Ah, now, S4, /b/, /b/, /b/... at. Bat. Repeat.*

Student 4: *Bat.*

Teacher: *Ok. Ahm, S5, let's read here! Let's read! Say: /m/, /m/, /m/, at. Mat. (Aluna 5 repete junto os sons e a palavra).*

Student 5: */m/, /m/, /m/... at. Mat.*

Teacher: *Again!*

Student 5: *Mat.*

Teacher: *Very good! Ahm, S6, come here! S6, so, let's repeat this sound: /s/, /s/, /s/, at. Sat. (Aluno 6 repete os sons e a palavra).*

Student 6: */s/, /s/, /s/... at. Sat.*

Teacher: *Very good! Very good! Ok! Again, together. (Professora faz o gesto para toda a turma repetir). /k/, /k/, at. Cat.*

Aluno no meio da turma: *Gato. (aluno diz em voz alta).*

Teacher: */r/, /r/, at. Rat. A rat. And now this is a /h/, /h/, at. Hat. And now? /b/, /b/, bat. Bat. /m/, /m/, at. Mat. And Now? /s/, /s/, at. Sat. Very good! [..]*

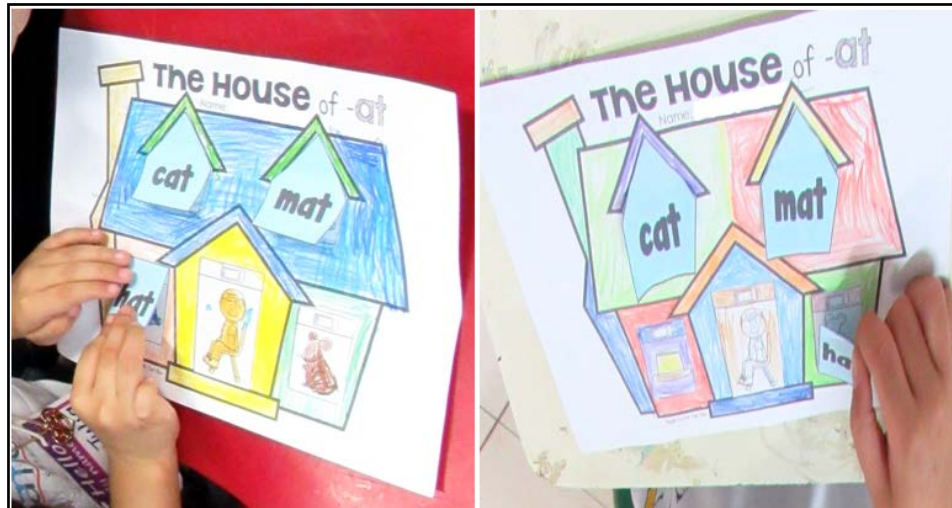
De acordo com Fountas e Pinnell (2011), essa metodologia de repetição das letras iniciais, dando ênfase nos fonemas dessas letras, leva a criança que está em processo inicial de alfabetização a reconhecer que as palavras são pequenos sons colocados juntos. À medida que ocorre o desenvolvimento da alfabetização, a criança vai fazendo conexões entre os sons (fonemas) e as letras de forma natural e gradual.

Concordamos com Vigotsky (2009) ao afirmar que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem é um fator fundamental e decisivo no desenvolvimento humano e é por meio dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança que acontece esse desenvolvimento.

Como continuidade desse conteúdo, os alunos fizeram uma atividade para fixação das novas palavras aprendidas (Anexo 21). Eles tinham que colar a imagem correspondente à palavra, formando assim uma pequena abertura em formato de janela, que podia ser aberta para ver tanto a imagem quanto a palavra. As imagens já haviam sido previamente recortadas antes da aula devido ao curto tempo de aula

para a realização da pesquisa. À medida que iam colando as palavras sobrepostas às imagens com o auxílio das estagiárias, eles iam repetindo na L2 as palavras individualmente com ajuda desta professora/pesquisadora que ia passando por cada cadeira ajudando na pronúncia e na leitura dessas palavras.

Imagem 11: Imagem do diário de campo da aula 1 de Linguagem Oral e Escrita

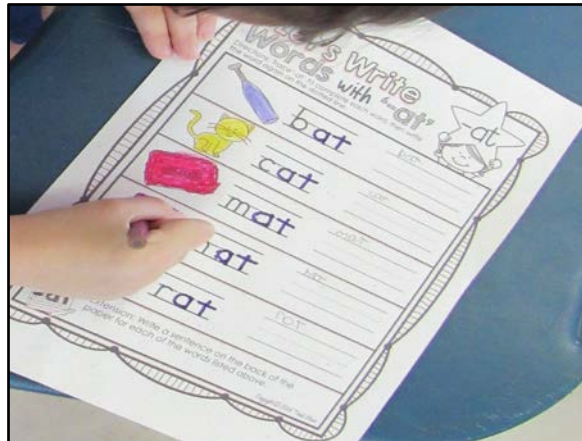


Fonte: da autora

Apesar da parte inicial da aula ter sido um pouco difícil para as crianças entenderem devido à falta de fluência na língua e da falta de compreensão de sons e fonemas, eles não tiveram dificuldade em dizer as palavras individualmente enquanto colavam as imagens e nós íamos apontando as imagens e palavras e pedindo para eles lerem.

Na segunda aula de Linguagem Oral e Escrita (aula realizada na sétima semana da pesquisa), foi feita uma revisão das letras do alfabeto por meio da canção “*The Alphabet Song*” (“A Canção do Alfabeto”) (Anexo 19) com os cartões do alfabeto (Anexo 18). Em seguida, usando os mesmo cartões do alfabeto, foi trabalhado com esta professora/pesquisadora a repetição dos nomes das letras e as palavras iniciadas por elas, por exemplo, “a”, “*apple*” (letra ‘a’ para ‘maçã’ em inglês), depois a repetição dos fonemas - /a/, /a/, “*apple*” (som do /a/, som inicial de ‘*apple*’- ‘maçã’). Em seguida, foi feita uma revisão das palavras vistas na aula anterior com o uso dos cartazes (Anexo 20). Depois disso, os alunos realizaram uma atividade de escrita das palavras terminadas em ‘at’ aprendidas na aula anterior (Anexo 22).

Imagem 12: Imagem do diário de campo da aula 2 de Linguagem Oral e Escrita



Fonte: da autora

Enquanto iam fazendo essa atividade, e pintando as imagens, cada criança era chamada para ler individualmente as palavras aprendidas e juntos íamos montando um livreto com as palavras aprendidas (Anexo 23) no qual os alunos mudavam somente a primeira letra de cada palavra e formavam uma nova, associando essa palavra com sua respectiva imagem, pois todas as palavras possuíam a mesma terminação em 'at'. Os alunos eram motivados a repetirem os sons iniciais, as terminações em 'at' e depois a palavra completa.

Imagem 13: Imagem do diário de campo da aula 2 de Linguagem Oral e Escrita



Fonte: da autora

Como as crianças estavam trabalhando individualmente com esta professora/pesquisadora enquanto montavam o livreto, eles se mostravam confortáveis para pronunciar as palavras mesmo que fosse por repetição.

Ao refletirmos sobre essa parte da pesquisa, concluímos que a disciplina de Linguagens pode ser uma das mais difíceis de trabalhar na abordagem CLIL com crianças em contexto não bilíngue, principalmente a parte oral. As atividades que foram usadas para a realização desse eixo de ensino, também foram escolhidas de um site de compartilhamento de professores ([www.teacherspayteachers.com](http://www.teacherspayteachers.com)) que usam essas atividades em suas aulas. No entanto, elas são focadas para crianças fluentes em L2 (em sua grande maioria), entretanto, como as crianças dessa pesquisa são apenas fluentes em L1, essas atividades não cumpriram completamente o objetivo previsto. Essa conclusão se dá, visto que algumas palavras do conteúdo trabalhado não faziam muito sentido para elas por não seguirem uma lógica determinada, já que as palavras escolhidas foram classificadas em grupos que possuem o mesmo som inicial ou o mesmo som final. Um exemplo dessa dificuldade encontrada foi a palavra “sa” (sentado) que algumas vezes foi entendida pelas crianças como “cadeira”, já que a figura tinha uma criança sentada em uma cadeira (Anexo 20).

Outra dificuldade em relação à parte oral é que as crianças tendem a comparar a leitura das palavras de L2 com sua língua materna, L1. Sendo assim, o professor deve ser bem cauteloso ao selecionar o conteúdo a ser trabalhado nesse eixo de ensino. Conteúdo com vocabulário bem claro e simples pode ser trabalhado inicialmente e gradualmente pode ser usado na formação de pequenas frases, proporcionando o desenvolvimento gradual da língua.

Concordamos com Bakhtin quando afirma que a língua não se separa do fluxo da comunicação verbal, mas está inserida nela (SOUZA, 2012). Também ao afirmar que quando o sinal é completamente absorvido pelo signo se dá a assimilação ideal de uma língua e ocorre o reconhecimento pela compreensão da mesma (BAKHTIN [1929], 2010). Nos apoiamos também em Vigotsky (2009) e suas teorias sobre pensamento e linguagem, quando ele afirma que é por meio do uso da linguagem nas interações sociais que a criança assume sua realidade histórica. E ainda, que a criança é capaz de transformar a língua pura em discurso, mas para isso, ela precisa se constituir como sujeito na linguagem e pela linguagem (VIGOTSKY [1934], 2009). Entretanto, as atividades escolhidas para essa pesquisa no eixo temático de Linguagem Oral e Escrita não se alinharam à proposta desses autores, pois elas se configuram em atividades de repetição de sons e de palavras soltas, sem estarem inseridas em um contexto. Sendo assim, ressaltamos a real

necessidade de um planejamento cauteloso para os conteúdos desse eixo de ensino.

Acreditamos que com um planejamento cuidadoso de conteúdos e atividades voltados à Linguagem Oral e Escrita, respeitando a realidade cultural e cognitiva dos alunos, as limitações do uso da abordagem CLIL nesse eixo tendem a ser amenizadas à medida que os conteúdos vão auxiliando na construção da linguagem. Coyle, Hood e Marsh (2010) defendem a ideia de que o equilíbrio entre o aprendizado social e individual produz aprendizagem tanto de conteúdos quanto de linguagem. Como a CLIL perpassa esses dois aspectos diferentes e complementares do aprendizado precisa haver reflexão e análise criteriosa na preparação do currículo e das atividades para garantir o aprendizado tanto de conteúdos como de língua.

#### 4.3 ELABORAÇÃO, ADAPTAÇÃO E ANÁLISE: CIÊNCIAS DA NATUREZA

Para o trabalho desse eixo de ensino denominado pelos RCNEIs como Ciências Humanas e Naturais, ou ainda, de Natureza e Sociedade, o documento orienta que “o trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais deve ser voltado para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural” (BRASIL, 1998b, p. 166). Para tal, as atividades realizadas foram planejadas para que as crianças pudessem fazer descobertas e ampliar seus conhecimentos por meio de experimentações. Foram realizadas duas experiências em duas aulas distintas.

Seguindo as orientações dos RCNEIs, “é importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, [e que] sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los” (BRASIL, 1998b, p. 166). Na infância, a curiosidade nas crianças se revela de forma muito clara, sendo assim, a realização dessas experiências se mostrou motivadora e envolvente para as crianças.

Na primeira aula de Ciências da Natureza (aula realizada na terceira semana da pesquisa), as crianças fizeram uma experimentação fazendo previsões se os ingredientes utilizados para a aula iriam se misturar com a água ou se não se misturariam. Foi explicado em L1 que eles fariam uma experimentação e que seriam pequenos cientistas. Em seguida fizemos um grande círculo com as cadeiras e cada

criança recebeu um pote plástico com água e uma colher e os puseram em cima da mesa, e um dos elementos era escolhido (Apêndice 8) e mostrado para todas as crianças no círculo. Em seguida, uma criança era selecionada para colocar o elemento escolhido dentro de seu copo com água e misturar. Todos os alunos deveriam fazer previsões para tentar adivinhar se o elemento se misturaria ou não com a água.

Imagem 14: Imagem do diário de campo da aula 1de Ciências da Natureza



Fonte: da autora

Após cada experimentação, a mesma criança deveria ir até o quadro e colar a imagem correspondente ao seu ingrediente no quadro na coluna correspondente (Apêndice 7). Mais uma vez optou-se por usar um cartaz com os dados obtidos pela experimentação, pois esse é um recurso de aprendizagem para sintetizar e visualizar os conteúdos e informações aprendidos (PINNELL; FOUNTAS, 2011).

Imagem 15: Imagem do diário de campo da aula 1 de Ciências da Natureza



Fonte: da autora

Essa atividade parece ter engajado as crianças que se mostravam motivadas e curiosas para saber o que aconteceria na experimentação. Apesar delas não saberem todos os nomes dos ingredientes em inglês, estes iam sendo mostrados na roda e o seu nome correspondente era falado em inglês. Assim, eles podiam compreender melhor o vocabulário em L2 sendo ensinado ao mesmo tempo em que faziam conexões entre o ingrediente e sua natureza.

Na segunda experiência de Ciências da Natureza (aula realizada na décima semana da pesquisa), uma bacia grande e transparente com água e diversos objetos foram levados para a sala de aula (Apêndice 15). As crianças deveriam mais uma vez fazer previsões e observações para analisar se os objetos utilizados iriam boiar ou afundar dentro da bacia de água. Uma criança era escolhida por vez e recebia um objeto e era perguntado às crianças se elas achavam que o objeto iria boiar (*float*) ou afundar (*sink*). As crianças respondiam coletivamente falando sobre suas previsões. Novamente, à medida que os objetos iam sendo escolhidos, os nomes de cada um dos objetos era repetido na L2 com o objetivo de que os alunos aprendessem o nome do objeto em inglês e sua relação com os objetos do experimento. Aqui, mais uma vez era visível a empolgação das crianças para a realização da tarefa. Novamente, um cartaz foi usado para que as crianças classificassem os objetos em duas colunas: '*Sink*' ou '*Float*' (Apêndice 14) para uma melhor sistematização dos resultados obtidos.



Imagem 16: Imagem do diário de campo da aula 2 de Ciências da Natureza



Fonte: da autora

Segue a transcrição do início da experiência em uma das turmas:

Teacher: *Ok! Now, let's listen! Shh! One, two, three, eyes on me!! Listen! Shh! Look what we have here! We have water. Water!* (mostra a água colocando a mão dentro do tanque de água). *S7, sit down. Now, we are going to make an experience. And we are going to see (ênfase, apontando para os olhos), if it sinks (gestos das mãos descendo), tuuuuuuuuu..., or if it doesn't sink. If it flows... (gestos das mãos boiando). Ok? Let's see what we have here... [...] An apple! Do you think it sinks or it floats?*

Students: *Floats!*

Teacher: *Let's see!!! Taranranran...* (a maçã é colocada dentro da água).

Students: *Floats!!*

Teacher: *Ahm??*

Students: *Floats!!*

Teacher: *The apple floats!!*

Student 9: *Tia, eu posso fazer?*

Teacher: *Shh. Wait. Sit down.* (pede educadamente para a aluna voltar para o lugar).

*What is this??* (pegando outro objeto).

Students: *Ovo!* (respondem em coro).

Teacher: *Egg! S10, [...], S10, let's see if the egg sinks (gestos) or if the egg floats (gestos). Ahm?*

Students: *Sinks!*

Teacher: *Sinks (gestos) or floats (gestos)? Let's see! S10...*

Students: *Floats!!*

(Aluna põe o ovo cozido dentro da água).

Students: *Floats!!*

Teacher: *Ahh! Floats!!*

(Professora escolhe outro objeto.)

Student 11: *Tia, posso ser eu? Posso ser eu?[sic]*

Teacher: *Wait. Sit down. (professora pede educamente que ela volte ao lugar). S12, come here! Now, look! This is a ... ball!*

(Alunos conversando empolgados...)

Teacher: *S12, [...], shh! Sit down. Sit down. (Alunos querem todos vir à frente para ver). Do you think the ball will sink, or the ball will float?*

Students: *Sink! Float! (dúvida).*

Teacher: *Float or sink?*

Students: *Float!!*

Teacher: *Do, S12 !!*

(Alunos empolgados, gritinhos...)

Teacher: *Floats!! (Professora aplaude). Thank you, S12. You can sit down.*

[...] (Atividade continua até experimentarem todos os objetos).

É importante ressaltar também que inicialmente as crianças levantavam hipóteses, fazendo previsões sobre o que aconteceria, e assim elas faziam as experimentações e por fim, chegavam às conclusões, que eram reforçadas por meio da confecção e montagem dos cartazes coletivos ao final das experiências. Essas etapas trabalhadas se configuram em uma experimentação científica. Os RCNEIs destacam também que é “por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, [...] que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais elaborados” (BRASIL, 1998b, p. 172).

Durante o processo de realização desta pesquisa, a ideia de desempenho assistido de uma criança mediada por um adulto (VIGOTSKY, 1991) foi levado em

conta, pois as atividades eram realizadas com a assistência desta professora-pesquisadora, tomando o cuidado para incentivar nas crianças a independência para a realização de várias etapas das atividades durante a pesquisa.

Durante a execução das atividades para essa pesquisa não observamos grandes dificuldades por parte dos alunos em realizar o que estava sendo proposto, mesmo as aulas tendo sido ministradas na maior parte do tempo em inglês. A utilização de gestos, cartazes, imagens, canções e objetos concretos contribuiu muito para que os alunos fossem capazes de compreender o que estava sendo proposto e o que deveriam fazer em cada atividade. Além disso, o conhecimento prévio dos alunos em relação ao vocabulário (cores, números, nomes de frutas, nomes de brinquedos e reconhecimento das formas geométricas em português) foi de suma importância no processo.

Não temos a pretensão de afirmar que os alunos entendiam tudo o que estava sendo falado durante as aulas, nem tampouco podemos dizer que eles agora dominam o inglês como L2, mas podemos considerar, tendo em vista a observação das aulas, que eles aumentaram seu repertório linguístico e que, por meio da realização das atividades de forma lúdica, seu prazer pela língua e pelos conteúdos foi ampliado.

Destacamos que o professor que leciona para crianças na EI, precisa respeitar a criança como um ser capaz de aprender muito mais do que propõe o currículo e assim, concordamos com Tonelli (2008), que é preciso adicionar imaginação, criatividade, afetividade, e sem esquecer da brincadeira, à abordagem usada para ensino de L2 nesse contexto infantil. Não é possível usar as mesmas estratégias que são utilizadas para outras faixas etárias, pois as crianças possuem características e interesses diferentes, além de limitações e desafios distintos (TONELLI, 2008). Defendemos também a importância de uma formação adequada para lecionar nessa faixa etária, conforme defende Tutida (2016) e ressaltamos a importância de um planejamento efetivo e cuidadoso das aulas, a organização do tempo e do espaço da sala precisam ser pensados previamente, conforme destaca Santos (2010). Os objetivos a serem alcançados precisam ser bem claros para que todo o processo seja realizado satisfatoriamente.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos as possibilidades de uso da abordagem CLIL para o ensino de inglês como L2 concordamos com os estudos que comprovam que essa abordagem representa uma possibilidade relevante (ALENCAR, 2016; COYLE, HOOD, MARSH, 2010; FINARDI, 2014;). Ela pode e deve ser usada para a EB (DÍEZ, 2016), pois trazem benefícios cognitivos, além de linguísticos, para a criança em desenvolvimento (ALENCAR, 2016; DÍEZ, 2016), sem contar o aperfeiçoamento e desenvolvimento de conteúdos e habilidades específicas (ALENCAR, 2016; COYLE, HOOD, MARSH, 2010; FINARDI, 2014; HARROP, 2012;).

Devido a todos esses fatores, não podemos desconsiderar a importância e relevância dessa abordagem de ensino para a L2. Entretanto, não podemos ignorar a falta de formação adequada para os educadores que trabalham nessa modalidade de ensino. Falta aos professores de L2 conhecimentos específicos sobre o ensino de L2 para crianças, assim como faltam professores proficientes em uma L2 habilitados para trabalhar com crianças pequenas (TONELLI, 2008, 2016; TUTIDA, 2016). Consequentemente, a formação de professores de línguas acaba sendo incompleta, pois os cursos de graduação de Letras não contemplam em seus currículos disciplinas de formação para a EI e níveis iniciais do EF. Portanto, é necessário repensar constantemente a formação de professores nos mais diversos âmbitos de ensino (GIMENEZ, 2013).

Fazemos também uma crítica à política pública de ensino de L2 que não incentiva a oferta de uma língua adicional para as faixas etárias mais tenras mesmo não tendo como negar a exigência que a globalização enuncia cada vez mais (FINARDI, 2014; GIMENEZ, 2013). Sem deixar de apontar, mais uma vez, que a iniciação ao aprendizado de uma L2 produz resultados mais eficazes quando ocorre na infância (TONELLI, 2008).

Em relação à prática do professor que trabalha com a abordagem CLIL, é importante notar que devido ao fato de não haver materiais específicos dessa abordagem o ônus para o professor é maior, tendo em vista que ele terá que elaborar ou adaptar conteúdos e materiais. Nesta pesquisa, ao elaborarmos e adaptarmos conteúdos e atividades pudemos perceber os desafios dessa prática. Reconhecemos a falta de investimento na profissão docente para viabilizar

planejamentos e ações colaborativas entre professores de diferentes disciplinas. Nesse sentido, a elaboração e adaptação de matérias para trabalhar com CLIL pode representar um desafio extra, além dos supra mencionados.

Para responder às perguntas de pesquisa que motivaram esta pesquisa, ou seja, quais possibilidades e limitações da abordagem CLIL se apresentam no ensino de inglês como L2 no ensino infantil e a título de síntese, podemos dizer que a integração do conteúdo e da linguagem, a autenticidade de propósitos no ensino de L2, benefícios cognitivos para os aprendizes são possibilidades desta abordagem. Limitações se apresentam na falta de formação adequada de professores de L2 para atuarem na EI com conhecimento profundo de conteúdos propostos para essa etapa de ensino, assim como o inverso, falta a proficiência de L2 aos professores habilitados em Pedagogia, somando-se a isso, a necessidade de materiais específicos para trabalhar com essa abordagem. Sendo assim, outra pergunta dessa pesquisa, a saber, quais foram apropriações de uma professora/pesquisadora dessa abordagem para selecionar, elaborar, adaptar, implementar e avaliar atividades baseadas na abordagem CLIL, nos levou a refletir sobre práticas docentes realizadas em nosso cotidiano e de que modo as atividades propostas podem ser aprimoradas tendo em vista a apropriação efetiva dessa abordagem de ensino.

Enfim, o presente estudo conclui que há mais possibilidades para a aplicação dessa abordagem de ensino para o ensino de L2 para crianças que dificuldades e percalços que podem ser vencidos quando há boa formação e vontade de mudança. Além disso, esta pesquisa abre caminhos para que novos estudos sejam realizados e espera-se que a pesquisa sobre esse tema não se encerre aqui.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, João Gabriel. **Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por meio de Conteúdos e Formação de Professores**: Apropriações, Possibilidades e Limitações. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRASIL.(1996). Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. DOU, 23/12/96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 07 jun 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998a. 1v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.: il.

COYLE, Do. Supporting students in content and language integrated contexts: planning for effective classrooms. In: **Learning through a foreign language: models, methods and outcomes**. London: CILT – Centre for Information on language Teaching, 2004, 6th edition.

COYLE, Do; HOOD, Phillip; MARSH, David. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRESWELL, John W. **Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research** / John W. Creswell. - 4 ed. Boston: Pearson, 2012.

DÍEZ, David Sánchez. **Contrasting CLIL and traditional second language models: a case study in Primary Education**. Master thesis in Advanced English Studies. University of Valladolid. Valladolid: 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca. **Teachers' beliefs on and use of ludic language in the EFL class**. 1. ed. Lambert Academic Publishing AG & Co.KG, 2010a.

\_\_\_\_\_, Kyria Rebeca. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil and the use of English as an international language. **Studies of English Language Teaching**, Vol. 2, p. 401-411, 2014.

\_\_\_\_\_, Kyria Rebeca. Globalization and English in Brazil. **English in Brazil: views, policies and programs**. Londrina: Eduel, 2016.

\_\_\_\_\_, Kyria Rebeca. English as an International/Global Lingua Franca in Brazil: A Local Contribution. In: Gimenez, T.; El Kadri, M.S., Calvo, L.C.(Orgs.). **English as a Global Lingua Franca in Teacher Education: a Brazilian perspective**. 1ed.Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2018, v. 1, p. 71-86.

\_\_\_\_\_, Kyria Rebeca; ARCHANJO, Renata. Reflections on internationalization of education in Brazil. In: **International Business and Education Conference**, 2015, Nova Iorque. International Business and Education Conference Proceedings. Nova Iorque: The Clute Institute, 2015. v. 1. p. 504-510.

\_\_\_\_\_, Kyria Rebeca; ORTIZ, Ramon. Andres. Globalization, Internationalization and Education: What is the Connection? **IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education**, v. 1, p. 18-25, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. O Papel do Inglês na Formação e Internacionalização da Educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p.109-134, 2015.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. **Leitura (UFAL)**, v. 1, p. 129-154, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; CSILLAGH, Virag. Globalization and linguistic diversity in Switzerland: insights from the roles of national languages and English as a foreign language. In: S. Grucza; M. Olpińska; P. Romanowski. (Org.). **Advances in Understanding Multilingualism**. 1ed. Warsaw: Peter Lang GmbH, International Academic Publishers, Frankfurt am Main, 2016, v. 24, p. 41-56.

FINARDI, Kyria Rebeca; SILVEIRA, Nádia; ALENCAR, João Gabriel. **First Aid and Waves in English**. Eletronic Journal of Science Education (EJSE), v. 2, p. 11-30, 2016.

FIORAVANTE-TRISTÃO, Daniela P. **Psicologia da Educação II**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

FONTECHA, Almudena F. F.; ALONSO, Andrés C. A. A preliminar study on motivation and gender in CLIL and non-CLIL types of instruction. In: **International Journal of English Studies**, vol. 14(1), 2014. Universidad de La Rioja. págs 21-36.

FRANCO, Claudio P. Complexidade e Aprendizagem de Falantes Brasileiros de Inglês. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 215-236, dez. 2012

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino de Língua Inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GIMENEZ, Telma; TONELLI, Juliana. R. (2013). Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. **International Journal of English Languages & Translation Studies**. Vol 1, Issue 3, 92-101. Retrived from: <http://www.eltjournal.org>. 2013.

GRACIA, Elisa Pérez. Bilingual Education in Canada, North America and Europe. In: **International Journal of Language and Applied Linguistics**, 1 ed., 2015. Cordoba. págs 13-18.

HARROP, Ena. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. In: **Encontro - Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**. 21 ed., 2012. London. p. 57-70.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário da língua portuguesa**. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KOSTELNIK, Marjorie J. ... [et al.]. **Guia de aprendizagem e desenvolvimento social da criança**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford/New York: Pergamon, 1982.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ORTIZ, Ramón Andrés; FINARDI, Kyria Rebeca. Social Inclusion and CLIL: Evidence From La Roseraie. In: **International Conference on Education, Research and Innovation 2015**, 2015, Sevilha. ICERI 2015 Proceedings. Madri: IATED, 2015. v. 1. p. 7660-7666.

PINNELL, Gay Su; FOUNTAS, Irene C. **Literacy beginnings: A prekindergarten handbook**. Portsmouth, NH: Heinemann, 2011. 1 ed.

SANTOS, Leandra I. S. Língua inglesa em anos iniciais da educação básica pública: (re) pensar o planejamento para alcançar objetivos de aprendizagem significativa.



Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB). **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2010.

SOUZA, Solange J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

TAQUINI, Renini.; FINARDI, KYRIA REBECA; AMORIM, Gabriel. English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. *Education and Linguistics Research*, v. 3, p. 35-53, 2017.

TONELLI, Juliana. R. A. **O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo**. *Acta Sci. Lang. Cult. Maringá*, vol. 30, n. 1, p.19-27, 2008.

\_\_\_\_\_, Juliana. R. A. **Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios?** In: REIS, S.; SILVA, K. (Orgs.). *Profissionalização docente: história, políticas e ética*. Campinas: Pontes, 2017.

TONELLI, Juliana. R. A.; CORDEIRO, Gláís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista Moara*, n.42, p.45-63, 2004.

TUTIDA, Alessandra F. **Ensinando língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes na prática**. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Londrina, PR, UEL, 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Fontes Martins, 1991.

VIGOTSKY, Lev. S. (1934). **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2009.

XANTHOU, Maria. The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. **English Teaching: Practice and Critique**. Vol. 10(4), 2011. University of Cyprus. p. 116-126.

## 7. APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



#### CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Vitória, 15 de agosto de 2016

Prezada Senhor(a) Diretor(a) Escolar Máyra Vidal Nascimento,

Por meio desta apresentamos o(a) acadêmico(a) **EDINEIA BRAUNN NEGOCEKI**, aluna do **Mestrado em Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, devidamente matriculado(a) nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada **“Educação Bilingue na Educação Infantil, na abordagem CLIL (Aprendizagem de Conteúdo e Linguagem Integrados)”**. O objetivo do estudo é analisar a compreensão das crianças de conteúdos de Matemática, Linguagem e Ciências da Educação Infantil ministrados em inglês nas turmas do Nível III. Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da coleta de dados por meio de uma pesquisa-ação realizada em sala de aula com as crianças do Nível III da Educação Infantil em sua instituição de ensino. A pesquisa será realizada nas dependências da escola durante 10 aulas por 10 semanas em dia e o horário normal de aula a ser acordado com a coordenação de ensino. Esclarecemos que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos responsáveis das crianças participantes. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste(a) futuro(a) profissional e da pesquisa científica em nossa região.

Atenciosamente,

PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> KYRIA REBECA FINARDI

(Orientadora da pesquisa)

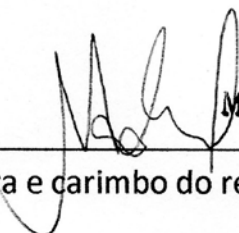
## APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO

### AUTORIZAÇÃO

Eu **Máya Vidal Nascimento**, abaixo assinado, Diretora Escolar responsável pelo **Colégio Americano Doctum da Serra**, autorizo a realização da pesquisa **“Educação Bilíngue na Educação Infantil, na abordagem CLIL (Aprendizagem de Conteúdo e Linguagem Integrados)”**, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter ciência que esta instituição não terá nenhum ônus financeiro para a realização de pesquisa. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Serra , \_\_\_\_\_ de agosto de 2016.

  
Máya Vidal Nascimento  
Diretora Escolar

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional

**PESQUISADORA: EDINEIA BRAUNN NEGOCEKI**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> KYRIA REBECA FINARDI**

Mestrado em Educação – PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação  
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

## APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando seu filho(a) para participar de uma pesquisa-ação a ser realizada no Colégio Americano da Serra, com o tema **“Educação Bilingue na Educação Infantil, na abordagem CLIL (Aprendizagem de Conteúdo e Linguagem Integrados)”**. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo analisar a compreensão das crianças de conteúdos da Educação Infantil ministrados em inglês nas turmas do Nível III. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados atividades de Matemática, Linguagem e Ciências. A pesquisa será realizada nas dependências da escola durante 10 aulas por 10 semanas em dia e o horário normal de aula.

A pesquisa irá ser registrada por meio de fotos e filmagem da realização das atividades. A identidade de seu filho(a) será preservada, pois cada indivíduo será identificado por uma letra. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, tendo apoio da equipe em questão, e como benefício a experimentação de um aprendizado bilíngue.

A pessoa que realizará a pesquisa será a aluna do curso de Mestrado em Educação da UFES e professora de Inglês da escola, Edineia Braunn Negoceki, e a professora Dr<sup>a</sup> Kyria Rebeca Finardi, orientadora da pesquisa. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final deste documento. Agradecemos desde já sua atenção!

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG/CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que meu filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Serra, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 4 – PLANOS DE AULA

### Planos de Aula – Coleta de Dados

#### Aula 1

**Conteúdo:** Matemática – Sequências Simples

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** “*AB Patterns / Sequências AB*” e “*Sequências diversas*”

**Objetivos:** Reconhecer a sequência de duas cores e representá-las com material concreto.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Folhas coloridas: vermelho, amarelo, rosa, verde, roxo, laranja e azul.

Cartaz arco-íris.

Fichas coloridas.

Potinhos plásticos.

Cartões com sequências azul-vermelho e verde-amarelo.

Cartões de ursinhos com sequências diversas.

#### **Metodologia:**

Apresentação do projeto.

Escrever nomes dos alunos nos crachás e entregar a cada um para identificação.

Fazer revisão das cores com as folhas coloridas.

Ensinar a música do arco-íris (“*I can sing a rainbow*”).

Distribuição das fichinhas e dos cartões de sequências.

Demonstrar a sequência a ser realizada e acompanhar a realização da atividade pelos alunos. Revezamento dos cartões.

Distribuir os cartões de ursinho. Demonstrar a sequência da segunda atividade. Auxiliar os alunos na realização da atividade. Revezamento dos cartões.

Recolhimento do material com a música “*Time to clean up*”.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música “*Now it's time to say good-bye*”.

## **Planos de Aula – Coleta de Dados**

### **Aula 2**

**Conteúdo:** Matemática – Sequências de três itens

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** *“ABC Patterns / Sequenciação ABC” e “Caterpillar Pattern worksheet”*

**Objetivos:** Reconhecer a sequência de três cores e representá-las com material concreto.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Folhas coloridas: vermelho, amarelo, rosa, verde, roxo, laranja e azul.

Cartaz arco-íris.

Botões coloridas.

Potinhos plásticos.

Cartões para sequenciação.

Cópias das folhas de atividades - Sequências.

Pequenos círculos de papel em três cores diferentes: vermelho, azul e amarelo.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Fazer revisão das cores com as folhas coloridas.

Revisar a música do arco-íris (*“I can sing a rainbow”*).

Distribuição dos botões coloridos e dos cartões de sequências.

Demonstrar a sequência ABC (yellow/red/blue) a ser realizada e acompanhar a realização da atividade pelos alunos. Recolher os botões e cartões com a música *“Time to clean up”*.

Distribuir as folhas de atividade *“Caterpillar pattern worksheet”* e os pequenos círculos de papel. Demonstrar a sequência da segunda atividade. Afixar as folhas coloridas da sequência no quadro. Auxiliar os alunos na realização da atividade.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música *“Now it's time to say good-bye”*.

## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 3

#### Conteúdo: Ciências - Experimentações

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** *“Mix or don’t Mix” (“Mistura ou não Mistura”)*

**Objetivos:** Fazer experiência com diversos materiais para observar se eles se misturam ou não com a água. Fazer previsões, observações e conclusões. Demonstrar em cartaz os resultados encontrados.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Potinhos plásticos transparentes.

Garrafa com água.

Potinhos transparentes com os seguintes ingredientes: sal, açúcar cristal, cereal de milho, cereal de chocolate, macarrão de figuras, achocolatado, leite em pó, pó de café, balas de goma, óleo de soja, canjiquinha e farinha de mandioca.

Colherzinhas plásticas.

Cartaz com subdivisões: “Mix” e “Don’t Mix”.

Imagens dos ingredientes usados para serem coladas nos cartazes.

Cola.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Explicar a experiência.

Distribuição dos copinhos transparentes com água.

Distribuir um ingrediente por vez para um aluno fazer a experimentação se ele se mistura ou não com a água.

Ir fazendo perguntas para que os alunos façam previsões antecipadamente.

Ao final da atividade chamar os alunos que fizeram as experiências para colarem a imagem de seu respectivo ingrediente na parte correspondente do cartaz.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música *“Now it’s time to say good-bye”*.

## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 4

#### Conteúdo: Matemática – Formas Geométricas

**Duração:** 50 minutos

#### Atividade: “*Shape Train*” (“*Trem de Formas Geométricas*”)

**Objetivos:** Reconhecer e identificar as formas geométricas por meio de cartazes. Posicionar as formas geométricas no espaço adequado na atividade do trem. Identificar o número de vértices (sides) e arestas (corners) de cada forma estudada. Fazer previsões.

#### Materiais:

Crachás (Nametags).

Cartazes com formas geométricas: círculo (circle), quadrado (square), retângulo (rectangle), triângulo (triangle), losango (diamond), estrela (star) e oval (oval).

Blocos lógicos.

Cartaz com a música “*Meet the Shapes*”.

Cartaz colorido “*Shape Train*”.

Cópias da folha de atividades “*Shape Train*”.

Recortes coloridos das formas geométricas para colar na folha de atividade.

Cola.

#### Metodologia:

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Explicação das formas geométricas.

Explicação da quantidade de vértices e arestas.

Ensinar a canção “*Meet the Shapes*”.

Game: “*Do you know what shape this is ...?*” Cantar a música enquanto esconde uma peça de bloco lógico com uma forma geométrica por entre as mãos para os alunos tentarem acertar.

Distribuir a folha de atividades “*Shape Train*” e papéis coloridos recortados nas formas geométricas para a atividade.

Demonstrar o que deve ser feito para cada forma separadamente com a ajuda do cartaz colorido “*Shape Train*” afixado no quadro. Auxiliar os alunos a colarem as formas.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música “*Now it's time to say good-bye*”.



## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 5

#### Conteúdo: Matemática – Sólidos Geométricas

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** *“Shapes Wall Chart” (“Poster de Formas Geométricas”) e “Draw the Shapes worksheet” (“Folha de Atividades – Desenhar as Formas Geométricas)*

**Objetivos:** Reconhecer e identificar as formas geométricas em objetos do dia a dia por meio de imagens e classificá-las de acordo com sua forma.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Cartazes com formas geométricas: círculo (circle), quadrado (square), retângulo (rectangle), triângulo (triangle), losango (diamond), estrela (star) e oval (oval).

Blocos lógicos.

Cartaz com a música *“Meet the Shapes”*.

Pôsters com as divisões para as formas geométricas.

Imagens dos objetos em formas geométricas.

Cópias da folha de atividades *“Drawing Shapes”*.

Cola.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Revisão das formas geométricas.

Revisão da quantidade de vértices e arestas.

Relembrar a canção *“Meet the Shapes”*.

Revisão do jogo: *“Do you know what shape this is ...?”* Cantar a música enquanto esconde uma peça de bloco lógico com uma forma geométrica por entre as mãos para os alunos tentarem acertar.

Distribuir as imagens dos objetos com formas geométricas recortadas para a atividade.

Chamar cada forma geométrica de cada vez e os alunos que tiverem uma imagem com aquela forma devem vir à frente para afixá-la no pôster. Auxiliar os alunos a colarem as formas.

Distribuir as folhas de atividade *“Drawing Shapes”* e as formas geométricas das peças dos blocos lógicos. Desenhar as formas em seus espaços correspondentes na folha de atividade. Trocar os blocos com os colegas.

Cantar a música *“Time to clean up”* para recolher as atividades e as peças.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música *“Now it’s time to say good-bye”*.

## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 6

#### Conteúdo: Linguagem – CVC Words

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** “*CVC Words – ‘at’ Family Worksheet*”

**Objetivos:** Reconhecer e identificar palavras pequenas terminadas em ‘at’. Reconhecer os diferentes sons iniciais de cada palavra. Revisar o alfabeto.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Alphabet flashcards.

Cartazes com palavras terminadas em ‘at’: cat, rat, hat, mat, bat, sat.

Folha de atividades “The House of ‘at’”.

Palavras previamente recortadas para serem coladas na folha de atividade.

Cola.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Leitura das palavras do “Alphabet cards”. Ênfase no som de cada letra do alfabeto.

Cantar a música “*The alphabet song*”.

Explicação das palavras terminadas em ‘at’. Letra inicial + ‘at’ = nova palavra.

Leitura e repetição de cada palavra.

Distribuição da folha de atividades “The House of ‘at’” e das palavras recortadas para serem coladas na folha.

Auxiliar os alunos a realizarem a tarefa e ir pedir que leiam as palavras individualmente.

Recolher as folhas de atividades.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música “*Now it’s time to say good-bye*”.

## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 7

#### Conteúdo: Linguagem – CVC Words – Reading and Writing

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** *“CVC Words – ‘at’ Family writing Worksheet” e “‘at’ words booklet”*

**Objetivos:** Reconhecer e identificar palavras pequenas terminadas em ‘at’. Reconhecer os diferentes sons iniciais de cada palavra. Revisar o alfabeto. Ler e escrever as palavras aprendidas.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Alphabet Flashcards.

Cartazes com as palavras terminadas em ‘at’: cat, rat, hat, mat, bat, sat.

Cópias da folha de atividades “Escrita ‘at’ words”.

Cópias da folha de atividades “livreto ‘at’ words”.

Cola.

Grampeador.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Leitura das palavras do “Alphabet cards”. Ênfase no som de cada letra do alfabeto.

Cantar a música *“The alphabet song”*.

Revisão das palavras terminadas em ‘at’. Letra inicial + ‘at’ = nova palavra.

Leitura e repetição de cada palavra.

Distribuição da folha de atividades “Escrita ‘at’ words”.

Auxiliar os alunos a realizarem a tarefa.

Chamar cada aluno para ler as palavras individualmente do ‘booklet’ (livreto).

Montar o booklet e pedir para os alunos pintarem as imagens.

Recolher as folhas de atividades e os livretos com a música *“Time to clean up”*.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música *“Now it’s time to say good-bye”*.

## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 8

**Conteúdo:** Matemática – Pequenas adições

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** *“Small adding with cards and concrete material” e “Make ten using ten frames worksheet”*

**Objetivos:** Realizar pequenas adições com a ajuda de material concreto. Reconhecer números e numerais até 10.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Cartões de adições.

Fichinhas coloridas.

Potinhos plásticos.

Folha de Atividades “Make ten using ten frame worksheet”.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Revisão dos números de 1 a 10.

Distribuição das fichinhas coloridas nos potinhos plásticos e dos cartões de adições.

Demonstrar como realizar as adições usando as fichinhas e fazendo a contagem em inglês.

Auxiliar os alunos na execução da atividade.

Recolher os materiais cantando a música *“Time to clean up”*.

Distribuir a folha de atividades “Make ten using ten frame worksheet”.

Orientar os alunos na execução da atividade para completarem 10.

Recolher as folhas de atividades.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música *“Now it’s time to say good-bye”*.

## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 9

#### Conteúdo: Matemática – Agrupamentos e Classificações

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** *“Cartazes para agrupamentos e classificações”*

**Objetivos:** Realizar agrupamentos de materiais e classificá-los de acordo com o tamanho, cor, ou forma geométrica.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

8 Cartazes: 2 de ‘cores’ (colors), 2 de ‘tamanhos’ (sizes), 2 de ‘formas geométricas’ (shapes) e 2 de ‘mais cores’ (mores colors).

Fichinhas coloridas.

Blocos lógicos.

Material dourado.

Peças de madeira mosaico.

Pratinhos plásticos.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Revisão cores, formas geométricas.

Explicação da atividade.

Espalhar os cartazes pela sala.

Distribuir os pratinhos com as peças para cada cartaz.

Divisão em duplas ou trios.

Auxiliar os alunos na execução da tarefa.

Revezamento dos grupos – trocar os cartazes.

Recolher as peças, pratinhos e os cartazes.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música *“Now it’s time to say good-bye”*.

## Planos de Aula – Coleta de Dados

### Aula 10

#### Conteúdo: Ciências – Experimentações

**Duração:** 50 minutos

**Atividade:** “*Float or Sink*”

**Objetivos:** Realizar experimentação com objetos diversos para ver se afundam ou boiam. Fazer previsões. Análise dos resultados.

#### **Materiais:**

Crachás (Name tags).

Bacia grande com água.

Objetos para a experiência: uma laranja, uma maçã, um limão, um melão, um ovo cozido, conchas, um quadradinho de isopor, uma pedra, pedrinhas de vidro, peças coloridas de madeira, um barco de plástico, uma máscara de mergulho, uma borracha em formato de coração, uma bolinha de borracha, um brinquedo de plástico (Woodstock), um carrinho de metal, uma tampinha plástica, giz de cera, biscoitos e uma castanha.

Cartazes com divisões: Float – Sink

Imagens de cada um dos objetos para serem colados no cartaz.

Cola.

#### **Metodologia:**

Entrega dos crachás aos alunos para identificação.

Explicação da atividade.

Demonstrar com o primeiro item.

Chamar um aluno por vez para fazer verificar se o objeto escolhido boia ou afunda.

Estimular os alunos a fazerem previsões.

Colar a imagem do objeto testado no lugar adequado do cartaz.

Recolher os objetos.

Encerramento da aula e recolhimento dos crachás com a música “*Now it’s time to say good-bye*”.

## APÊNDICE 5 – FICHAS COLORIDAS



## APÊNDICE 6 – BOTÕES COLORIDOS





APÊNDICE 7 – CARTAZ CIÊNCIAS – “MISTURA OU NÃO MISTURA”

Mix or Don't Mix



 **Mix**





 **Don't Mix**

coffee 	chocolate cereal 
sugar 	cornflakes 
milk powder 	corn grains 
salt 	pasta 
cassava flower 	jelly beans 
cocoa 	oil 

## APÊNDICE 8 – INGREDIENTES ATIVIDADE “MISTURA OU NÃO MISTURA”



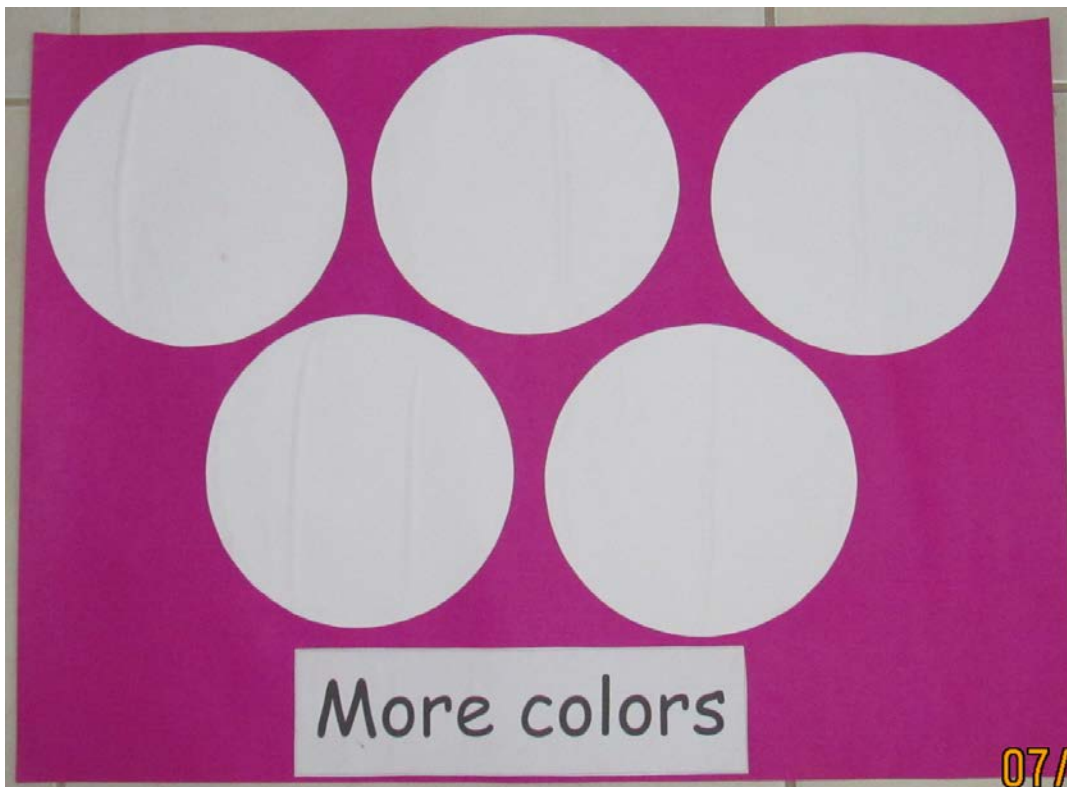
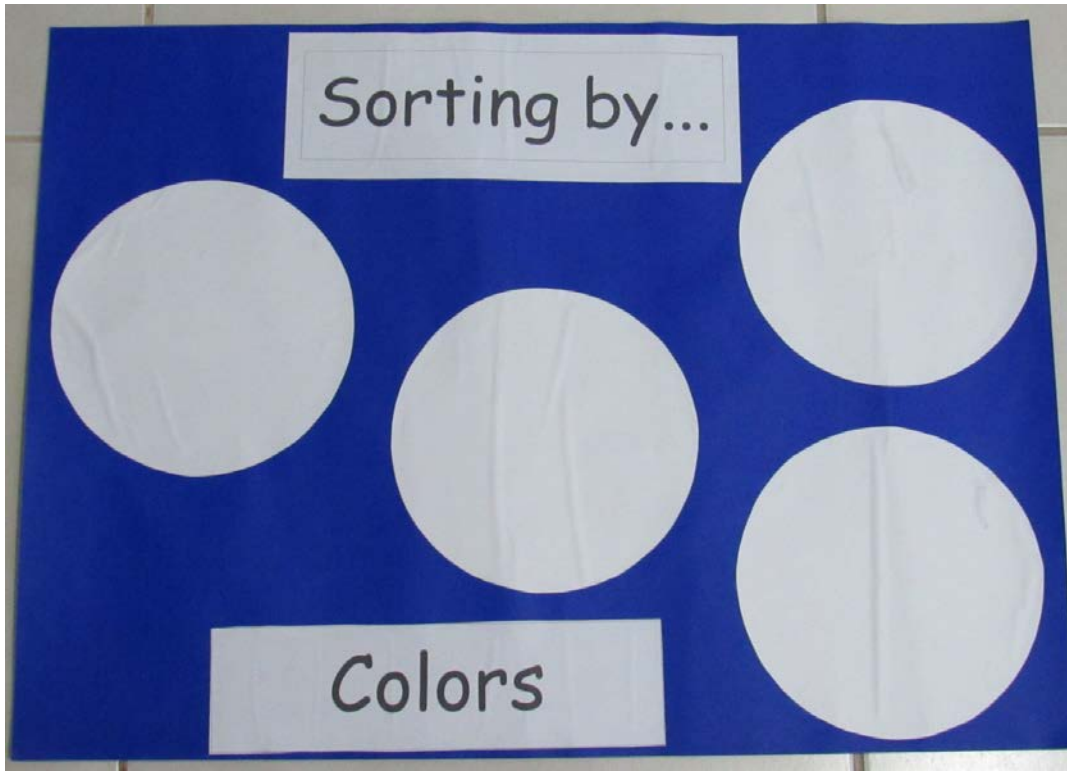
## APÊNDICE 9 – BLOCOS LÓGICOS

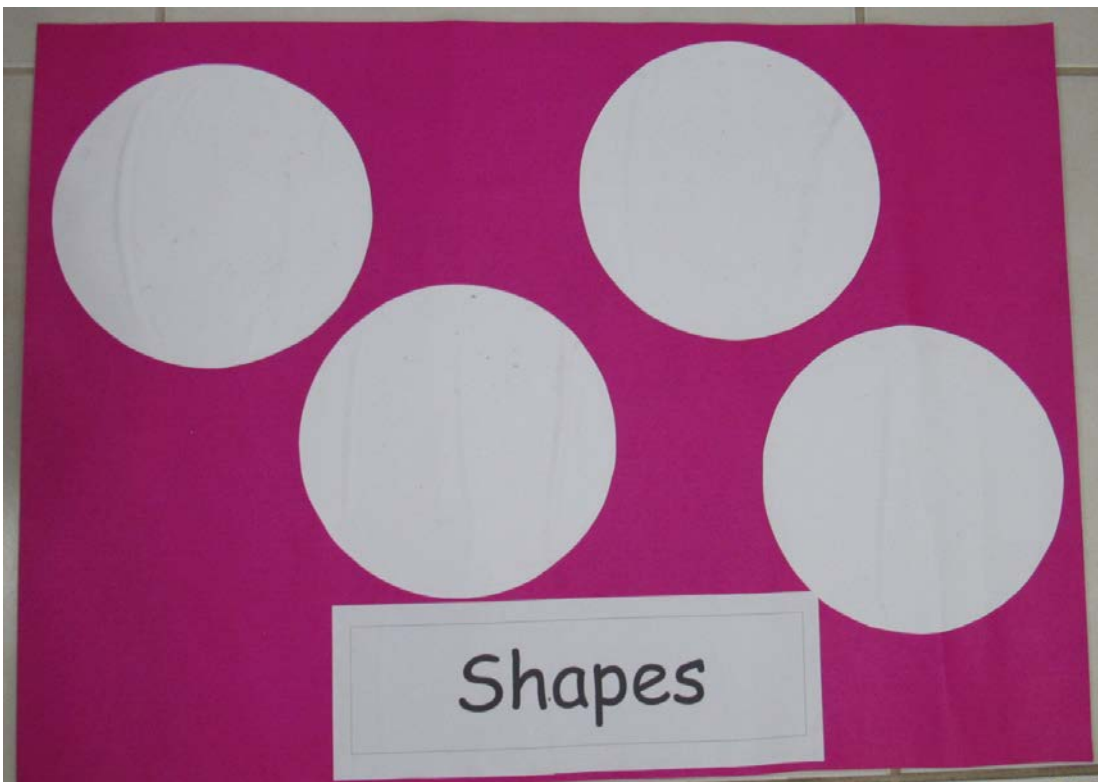
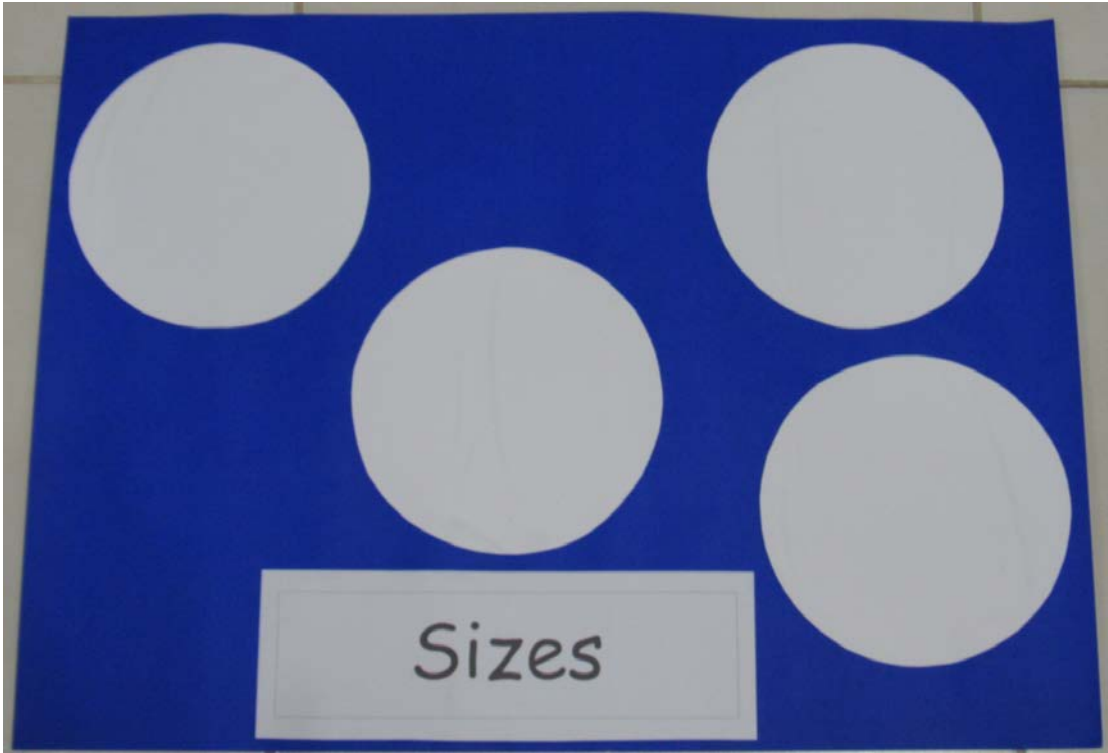


# APÊNDICE 10 - CARTAZES SÓLIDOS GEOMÉTRICOS



APÊNDICE 11 – CARTAZES CLASSIFICAÇÃO

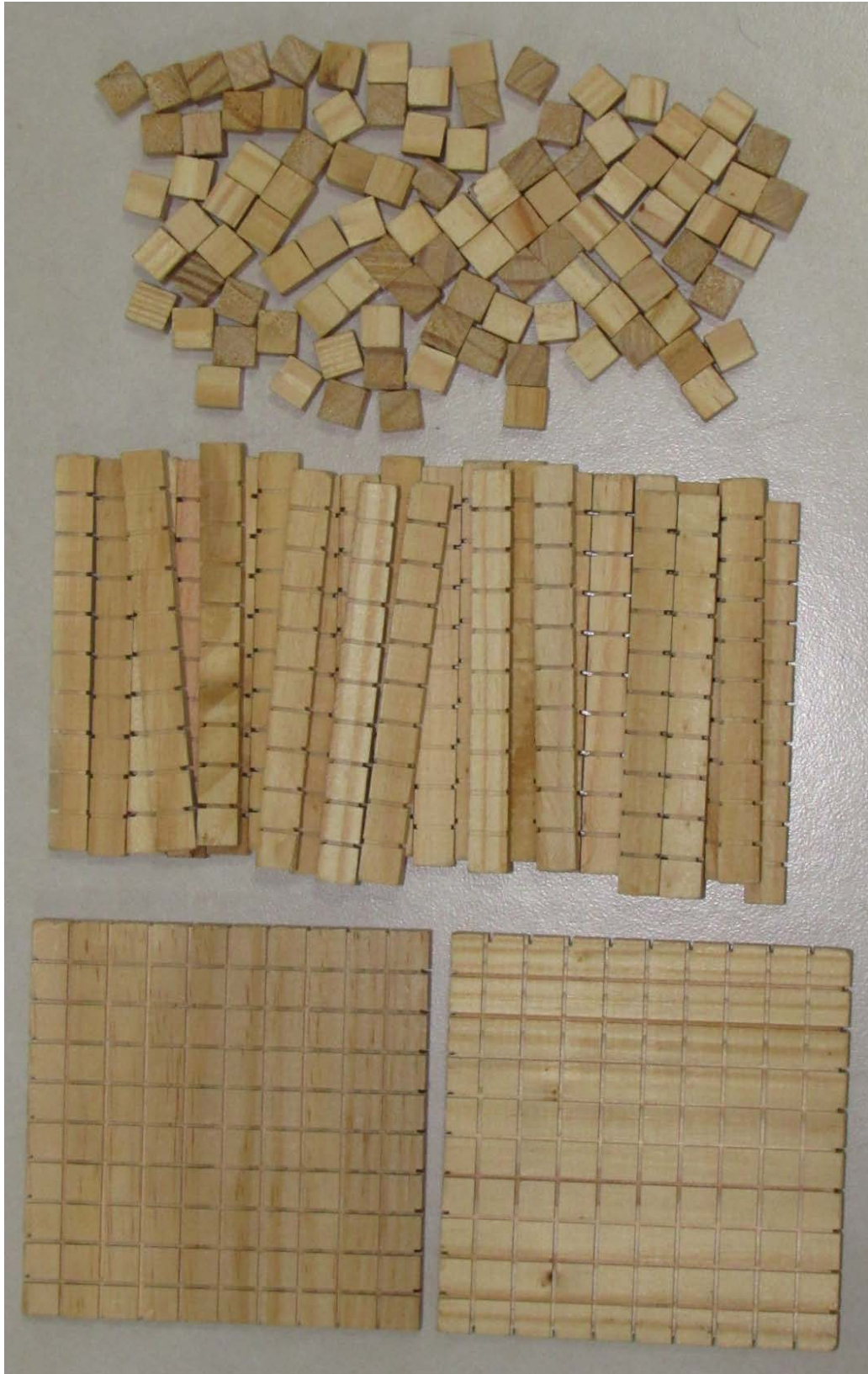




## APÊNDICE 12 – MOSAICOS



# APÊNDICE 13 – MATERIAL DOURADO





APÊNDICE 14 – CARTAZES ATIVIDADE “FLOAT OR SINK”



APÊNDICE 15 – OBJETOS PARA A ATIVIDADE “FLOAT OR SINK”

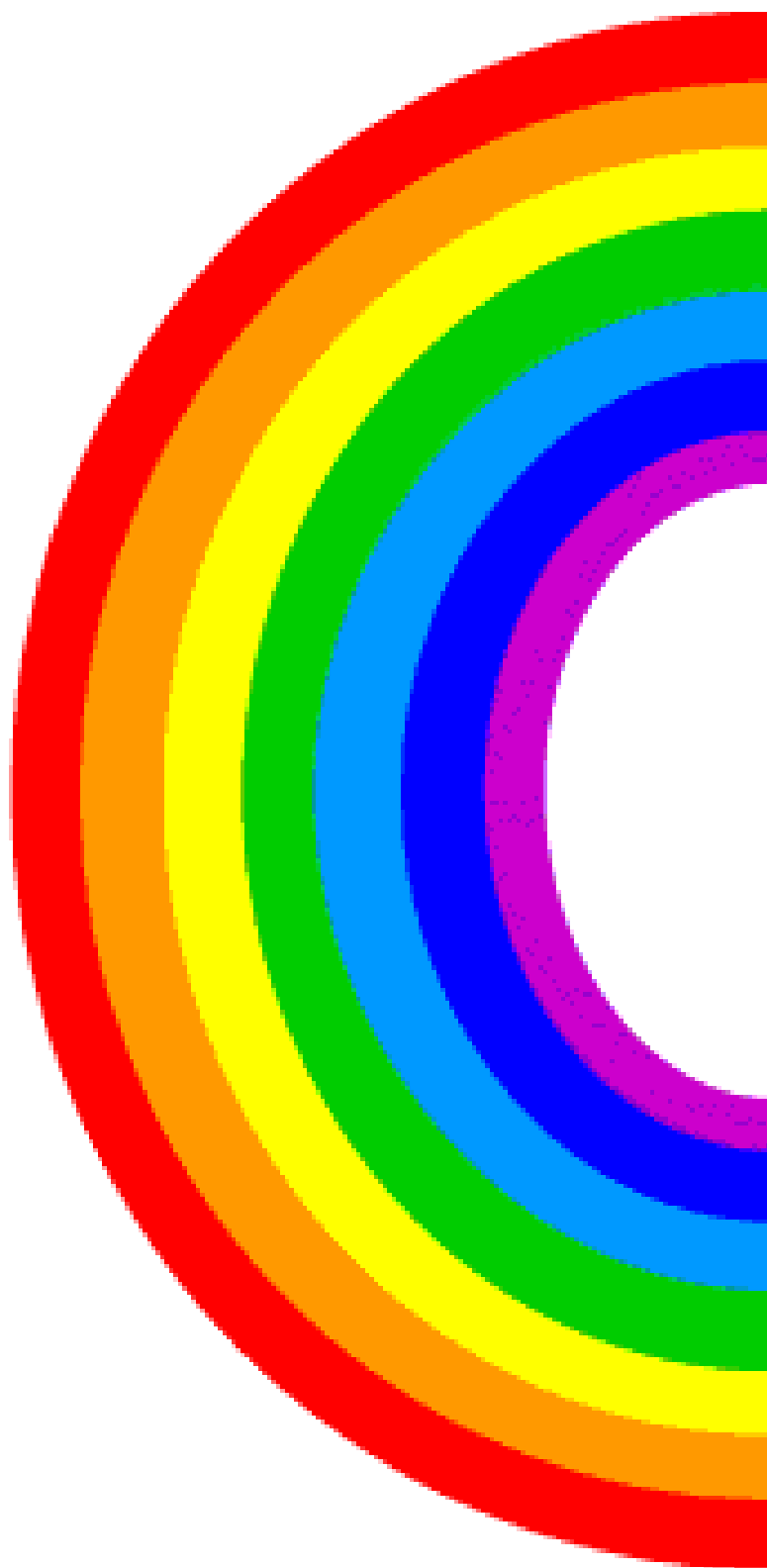


## 8. ANEXOS

### ANEXO 1 - NAME TAGS



## ANEXO 2 – RAINBOW PICTURE



Disponível em: Google images.

## ANEXO 3 – RAINBOW SONG

Song: *I can sing a rainbow*

Red and Yellow and Pink and Green

Purple and Orange and Blue.

I can sing a rainbow

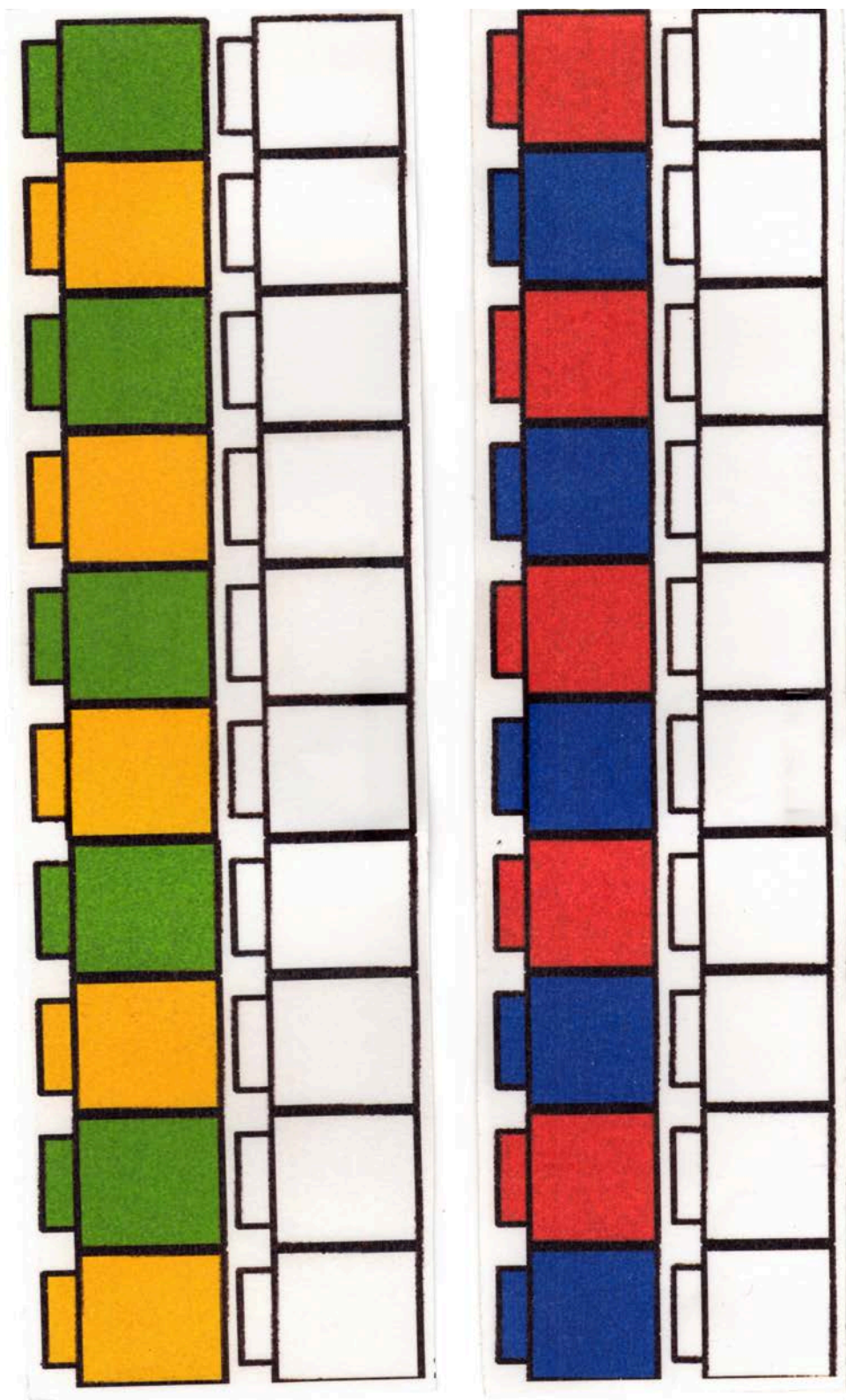
Sing a rainbow

Sing a rainbow too.

Canção do repertório infantil americano e canadense (adaptado)

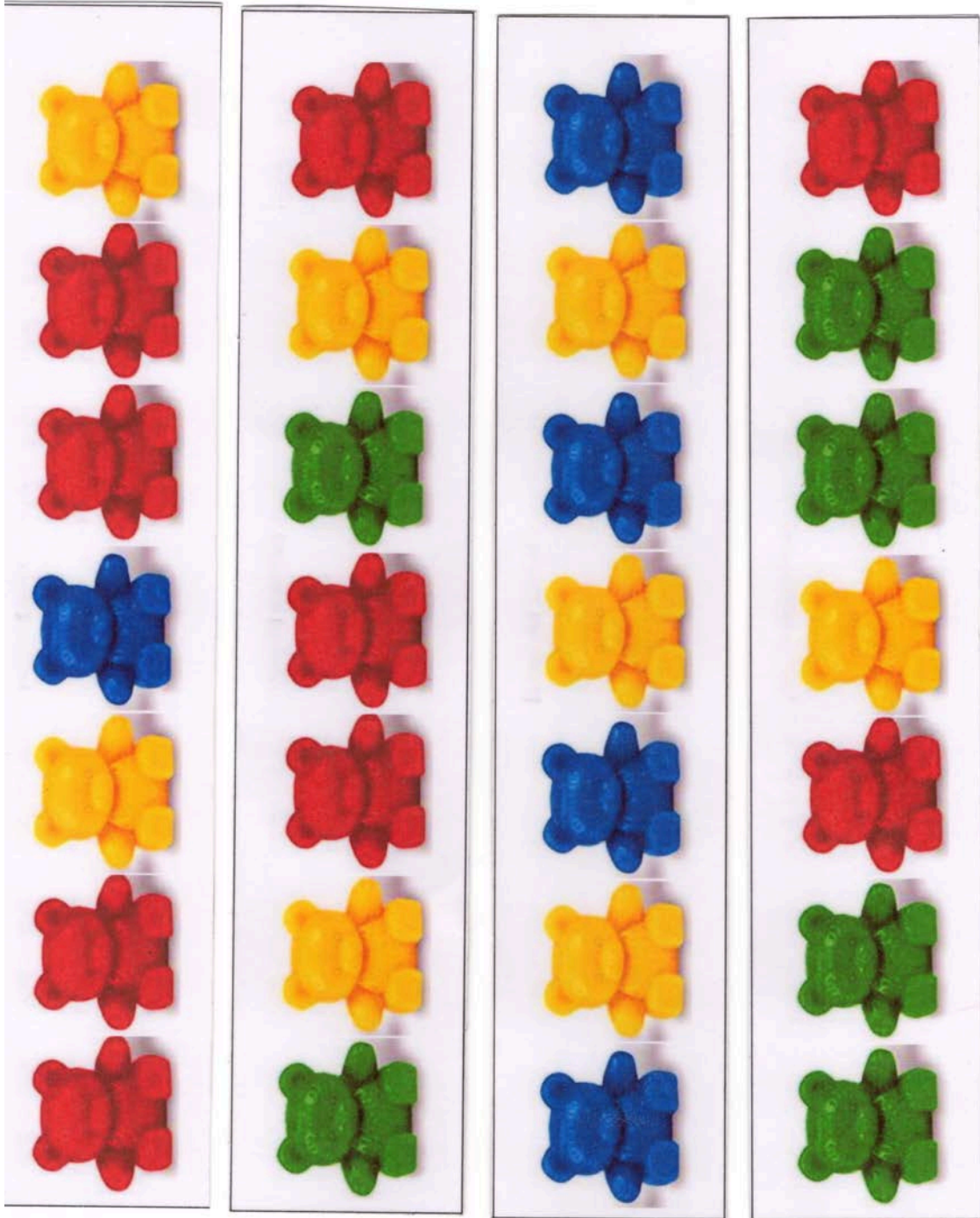
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nRTdq0VsLGQ>

## ANEXO 4 - AB PATTERNS – CARTÕES DE SEQUENCIAÇÃO



Disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Pattern-Mats-2096473>  
(adaptado)

ANEXO 5 - BEAR PATTERNS



Disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Teddy-Bear-Patterning-Strips-196773>

## ANEXO 6 – CANÇÃO “TIME TO CLEAN UP”

Song: *“Time to clean up”* Tune: *Are you Sleeping?*

Time to clean up

Time to clean up

Toys away

Cards away

Everybody cleans up

Everybody cleans up

Toys away

Cards away.

Canção do repertório infantil americano e canadense (adaptado)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6K7tsbHuFUk>



## ANEXO 7 – CANÇÃO “NOW IT’S TIME TO SAY GOOD-BYE”

Song: “*Now it’s time to say good-bye*”(Tune: *London bridge is falling down*)

Now it’s time to say good-bye

Say good-bye

Say good-bye

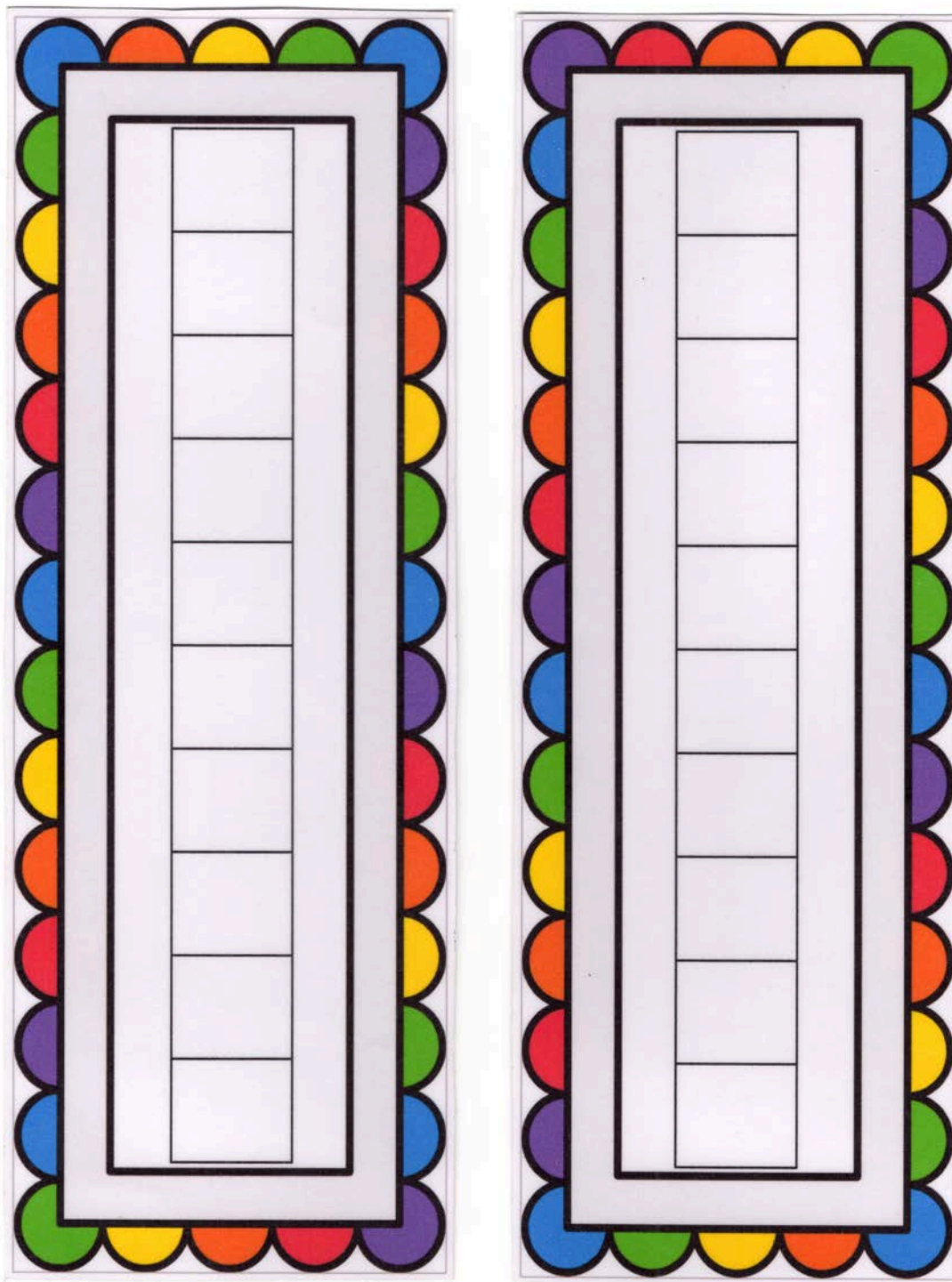
Now it’s time to say good-bye

Good-bye everyone.

Canção do repertório infantil americano e canadense (adaptado)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rCr2t34vkIE>

## ANEXO 8 – CARTÕES DE SEQUENCIAÇÃO – ABC PATTERNS



Disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Patterning-Work-Mat-Freebie-853967> (adaptado)

ANEXO 9 – PATTERNS WORKSHEET - CATERPILLAR

I have a \_\_\_\_\_ pattern.

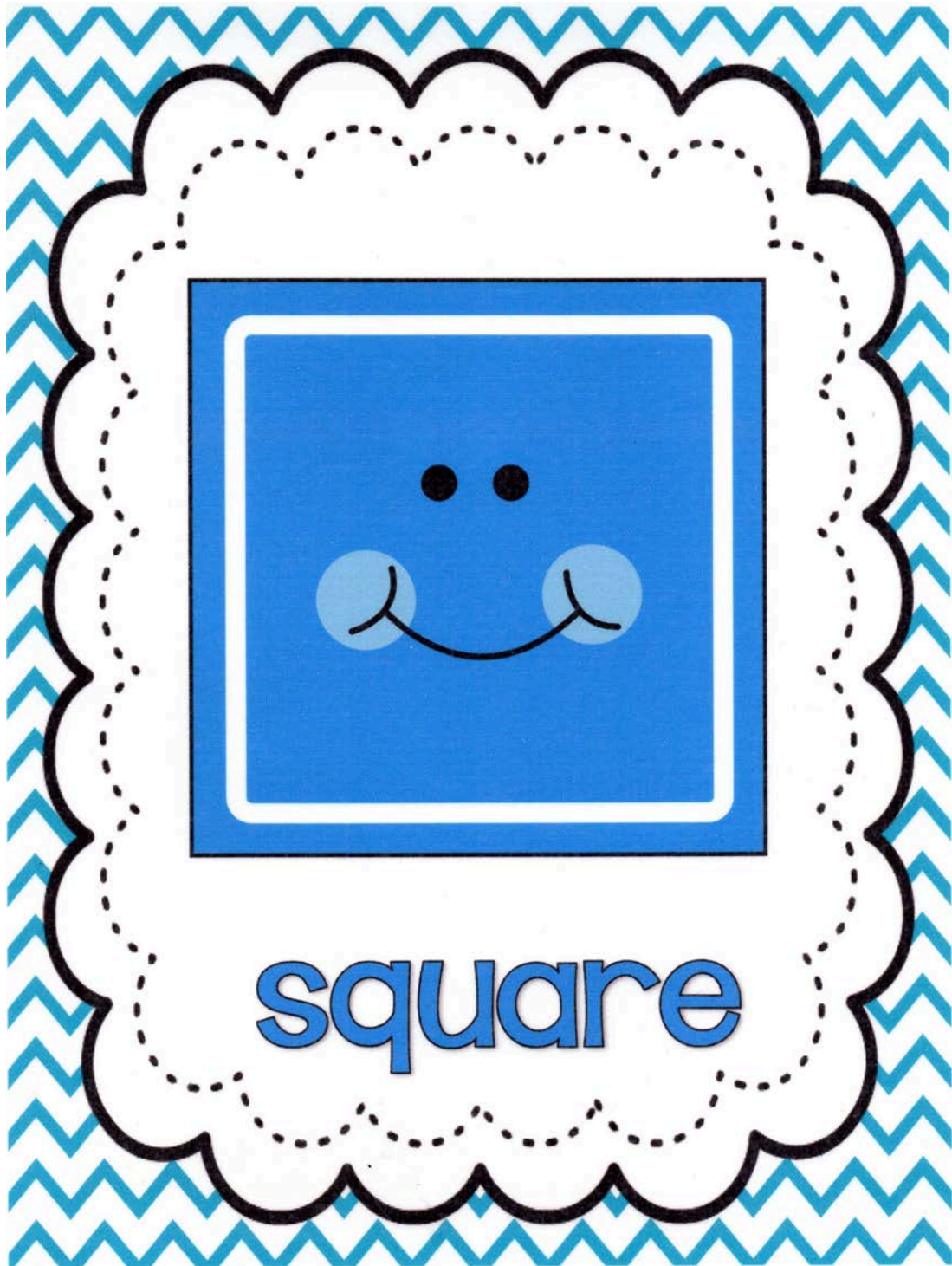
Name \_\_\_\_\_

ANEXO 10 - FORMAS GEOMÉTRICAS - SHAPES

FORMA GEOMÉTRICA 1



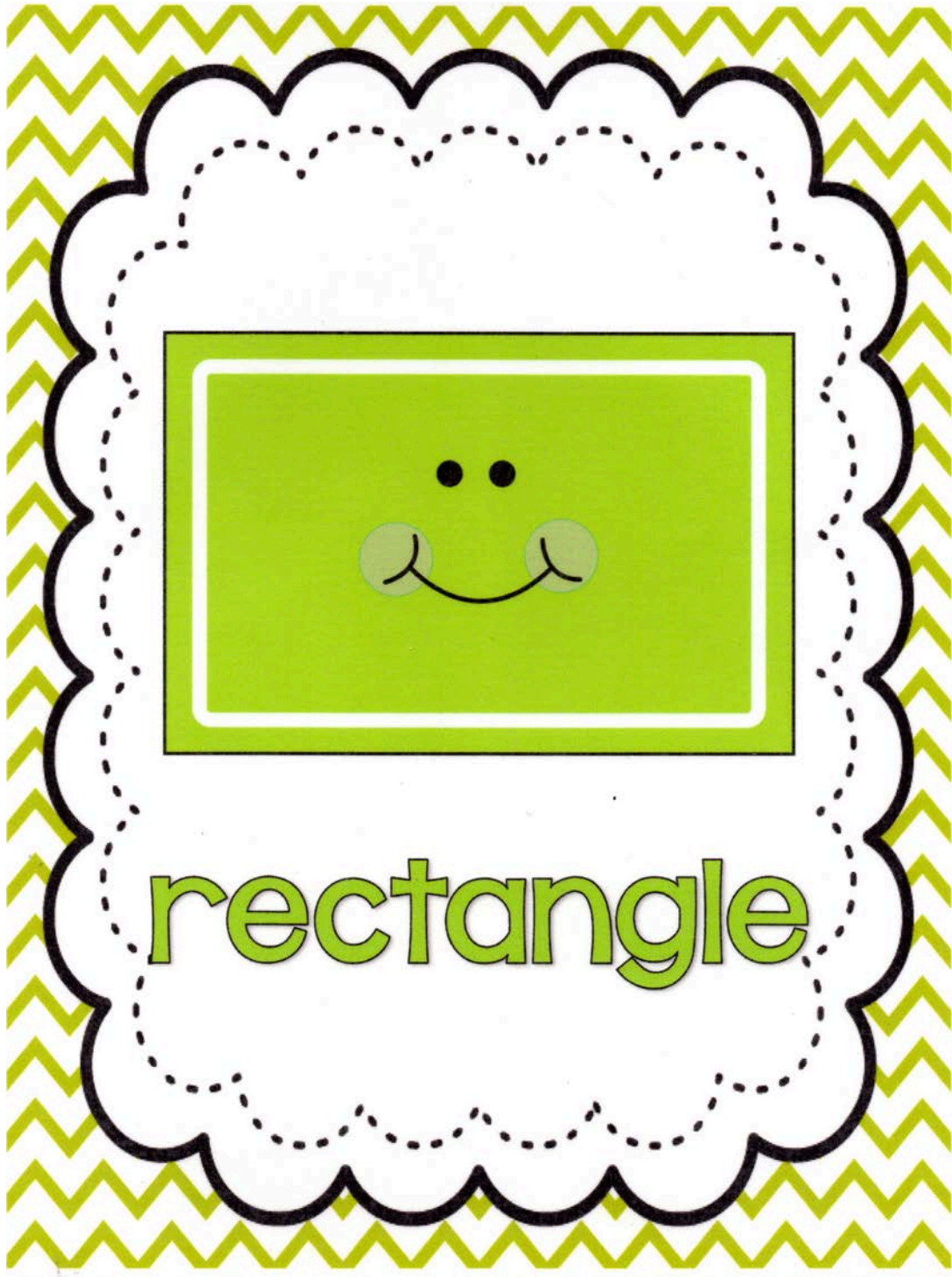
FORMA GEOMÉTRICA 2



FORMA GEOMÉTRICA 3



FORMA GEOMÉTRICA 4



FORMA GEOMÉTRICA 5





FORMA GEOMÉTRICA 6



## FORMA GEOMÉTRICA 7



Disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/FREEBIE-Shapes-Mini-Posters-for-the-Primary-Classroom-657020> (adaptado).

## ANEXO 11 – SHAPES SONG

# meet the shapes

(Tune: Are You Sleeping?)

Terry Triangle, Terry Triangle,  
Look at me, look at me.  
Count my sides, count my sides.  
There are three, there are three.



Sammy Square, Sammy Square.  
That's my name, that's my name.  
I have four sides, I have four sides.  
They're all the same, they're all the same.



Robbie Rectangle, Robbie Rectangle.  
I have four sides, I have four sides.  
Two are long, two are long.  
Two are short, two are short.



Cindy Circle, Cindy Circle.  
Just one line, just one line.  
Make it round, make it round.  
That is fine, that is fine.



©AAlbanese2012

## ANEXO 12 – CANÇÃO “DO YOU KNOW WHAT SHAPE THIS IS?”

Song: “*Do you know what shape this is...?*” Tune: “*Do you know the muffin man?*”

Do you know what shape this is?

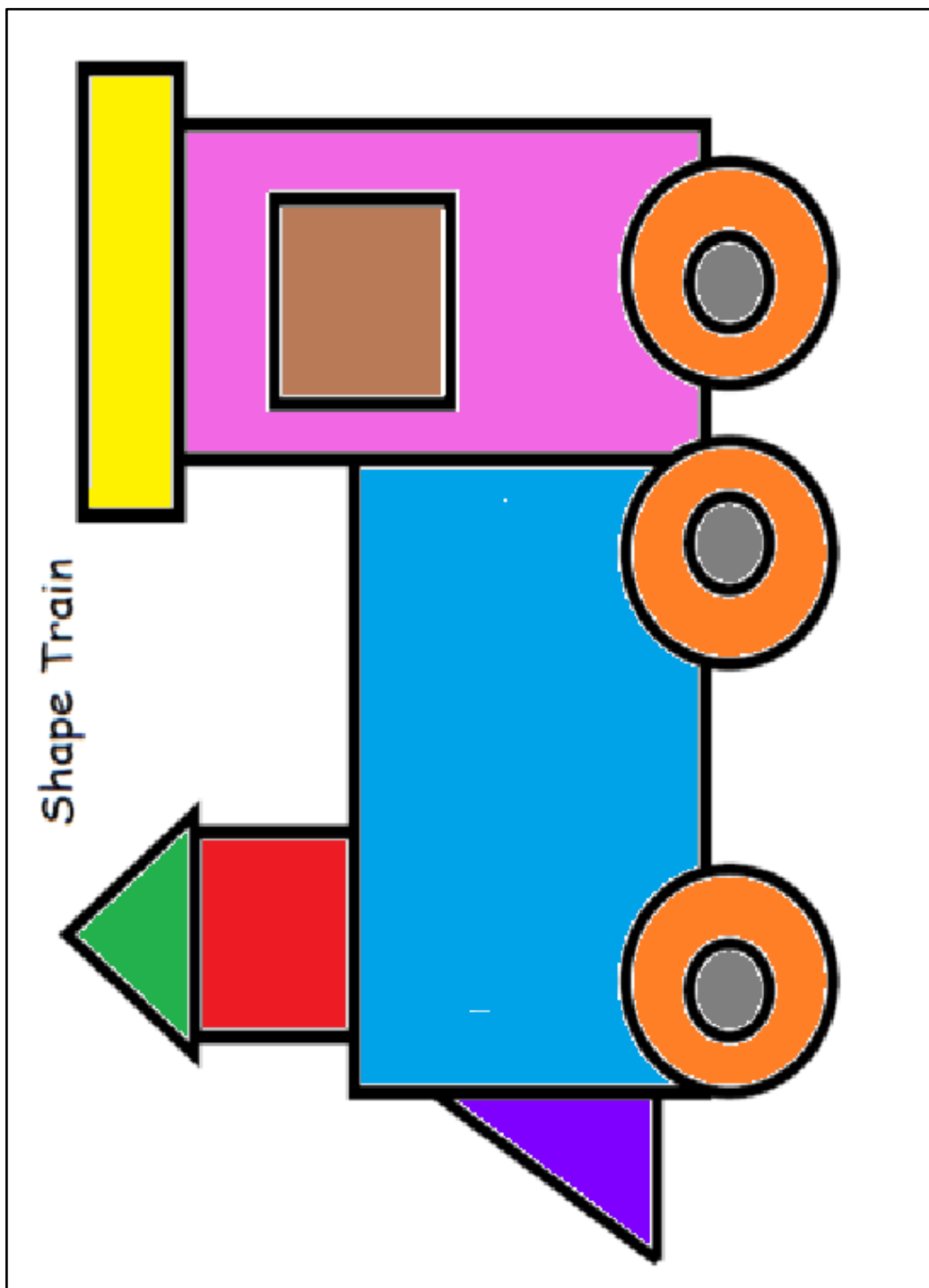
What shape this is?

What shape this is?

Do you know what shape this is

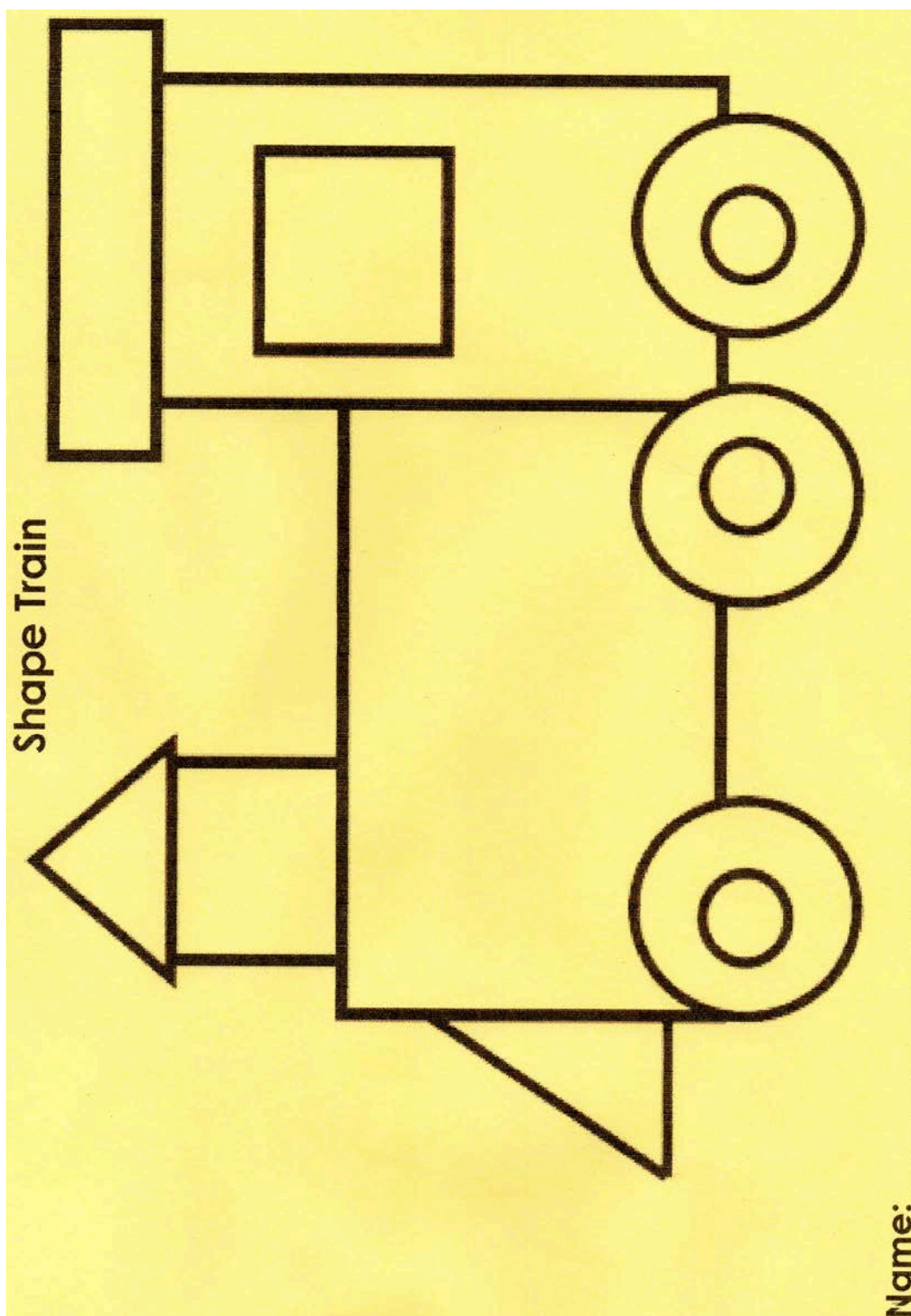
I’m holding in my hands?

## ANEXO 13 – MODELO TREM DE FORMAS GEOMÉTRICAS



Disponível em: Google images (adaptado).

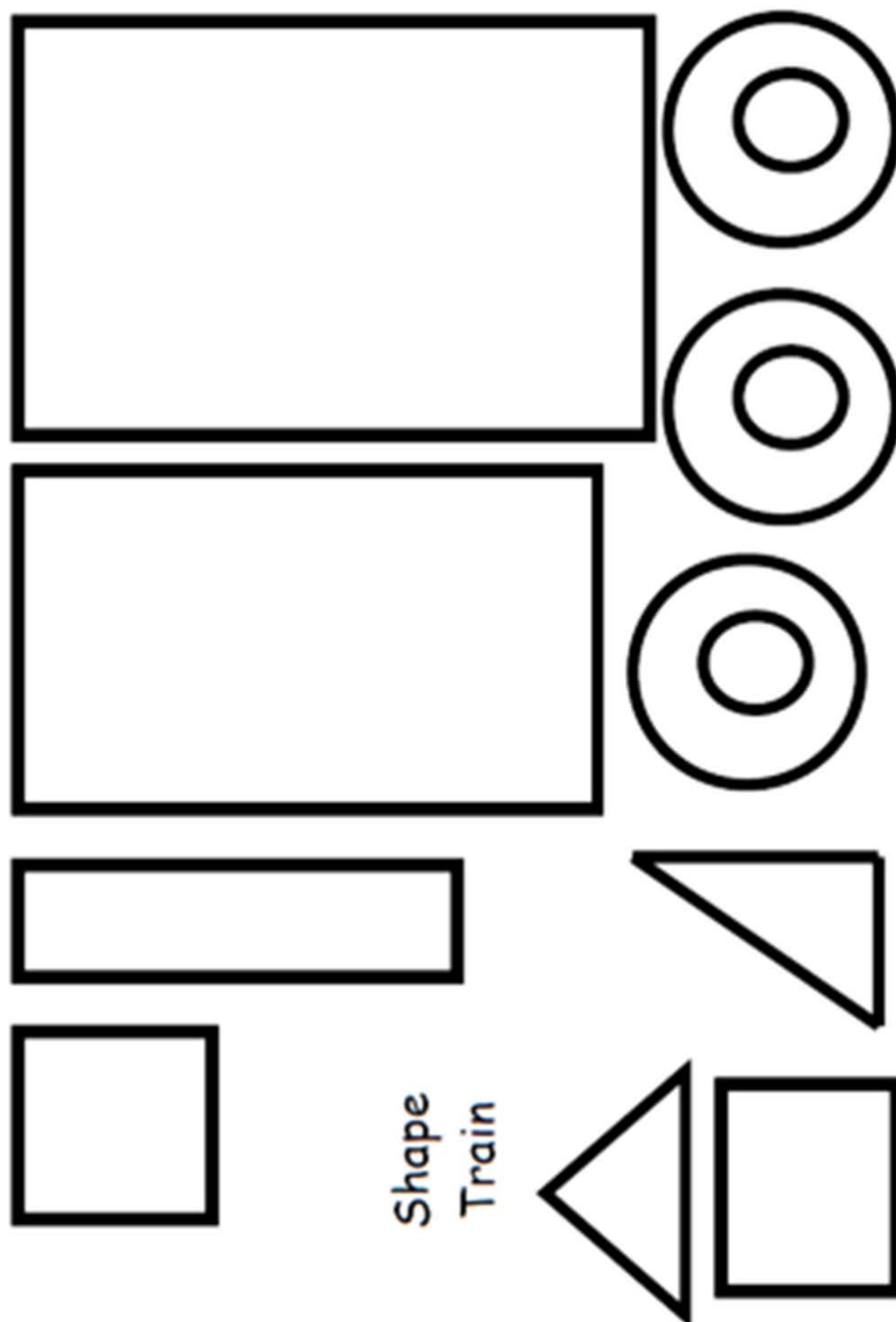
## ANEXO 14 – FOLHA DE ATIVIDADES 'SHAPE TRAIN'



Disponível em:

<https://cuckooforchoochoos.wikispaces.com/Shape+Train+Construction>

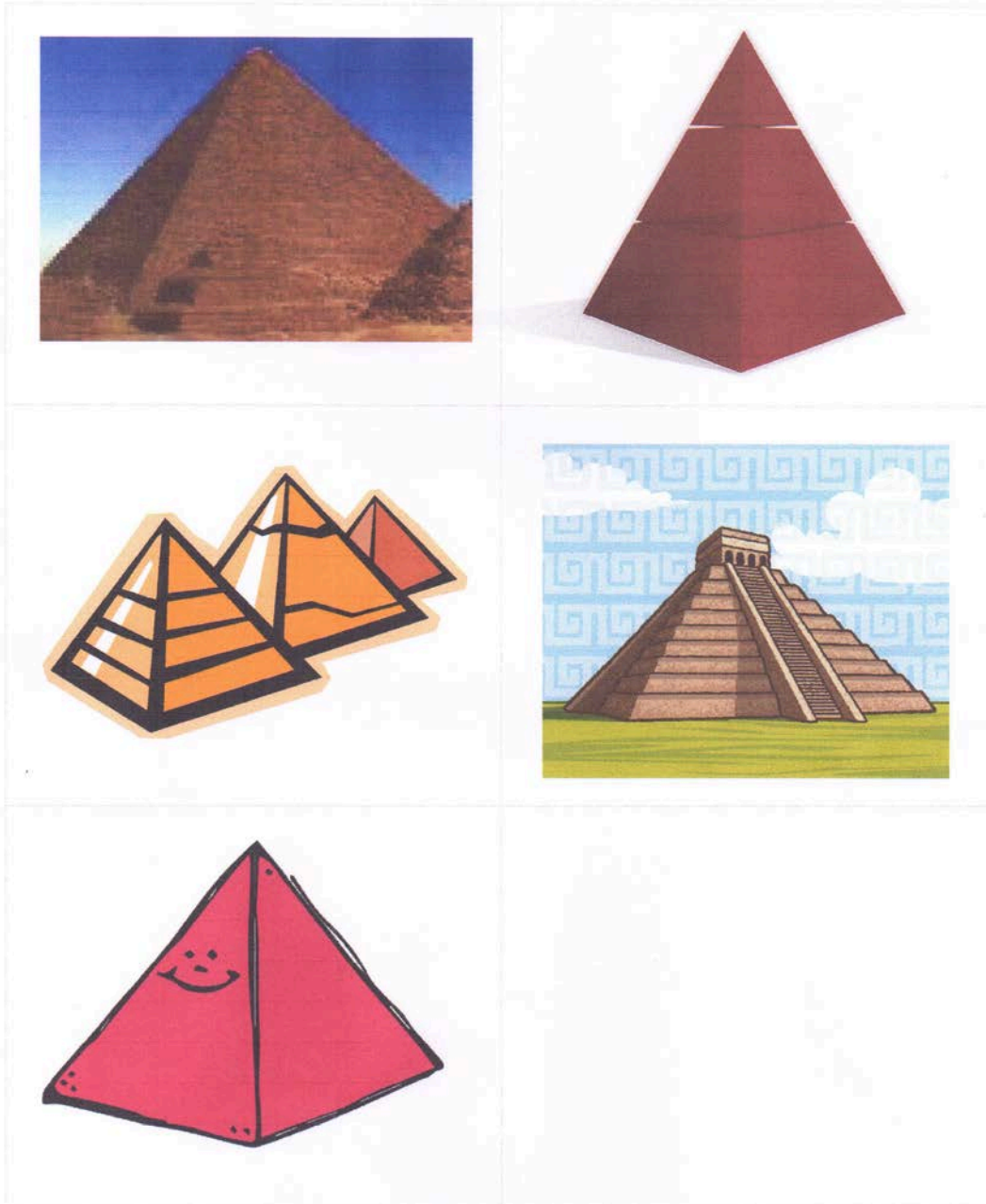
## ANEXO 15 – MOLDES 'SHAPE TRAIN'



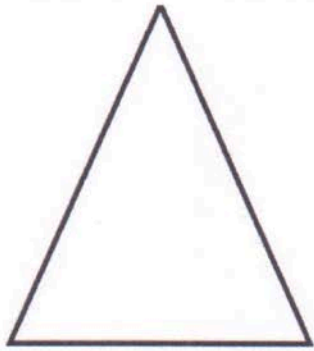
Disponível em:

<https://cuckooforchoochoos.wikispaces.com/Shape+Train+Construction>

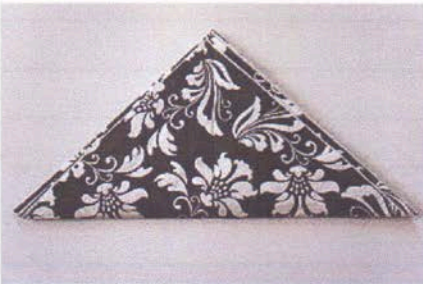
# ANEXO 16 – IMAGENS SÓLIDOS GEOMÉTRICOS



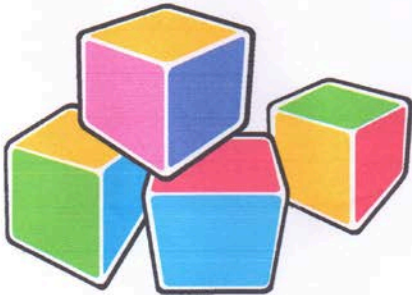


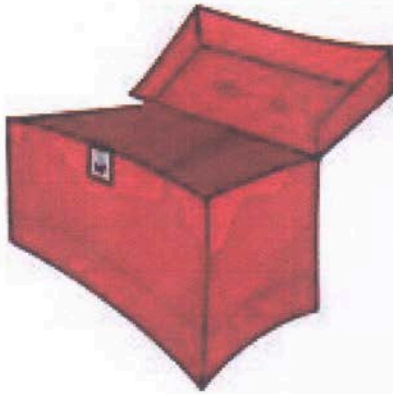
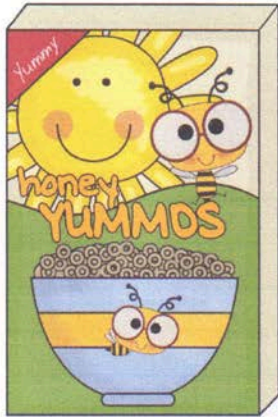
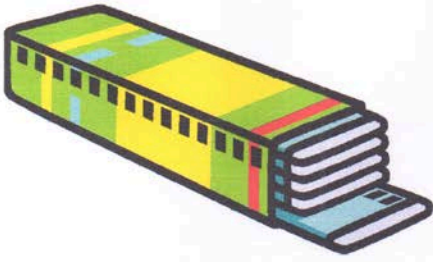


triangle





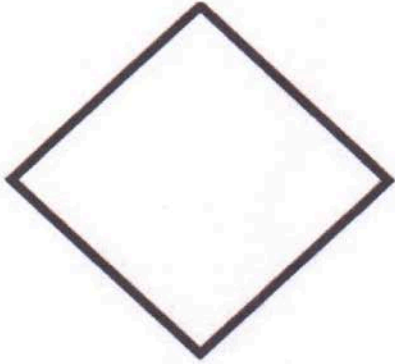




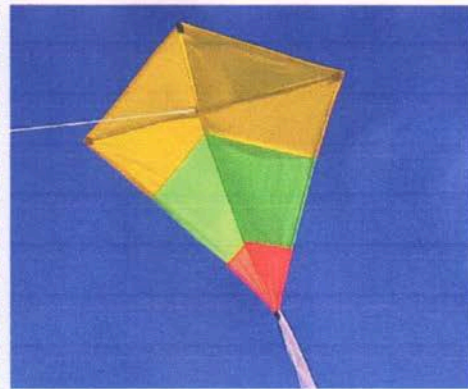


star





diamond





Disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/3-Dimensional-Shapes-A-Sorting-Activity-FREEBIE-229648> (adaptado) e

<https://www.teacherspayteachers.com/Product/Shape-matching-printable-Montessori-Inspired-cards-1028132> (adaptado)

ANEXO 17- FOLHA DE ATIVIDADES “DRAW THE SHAPES”

Name..... Date.....

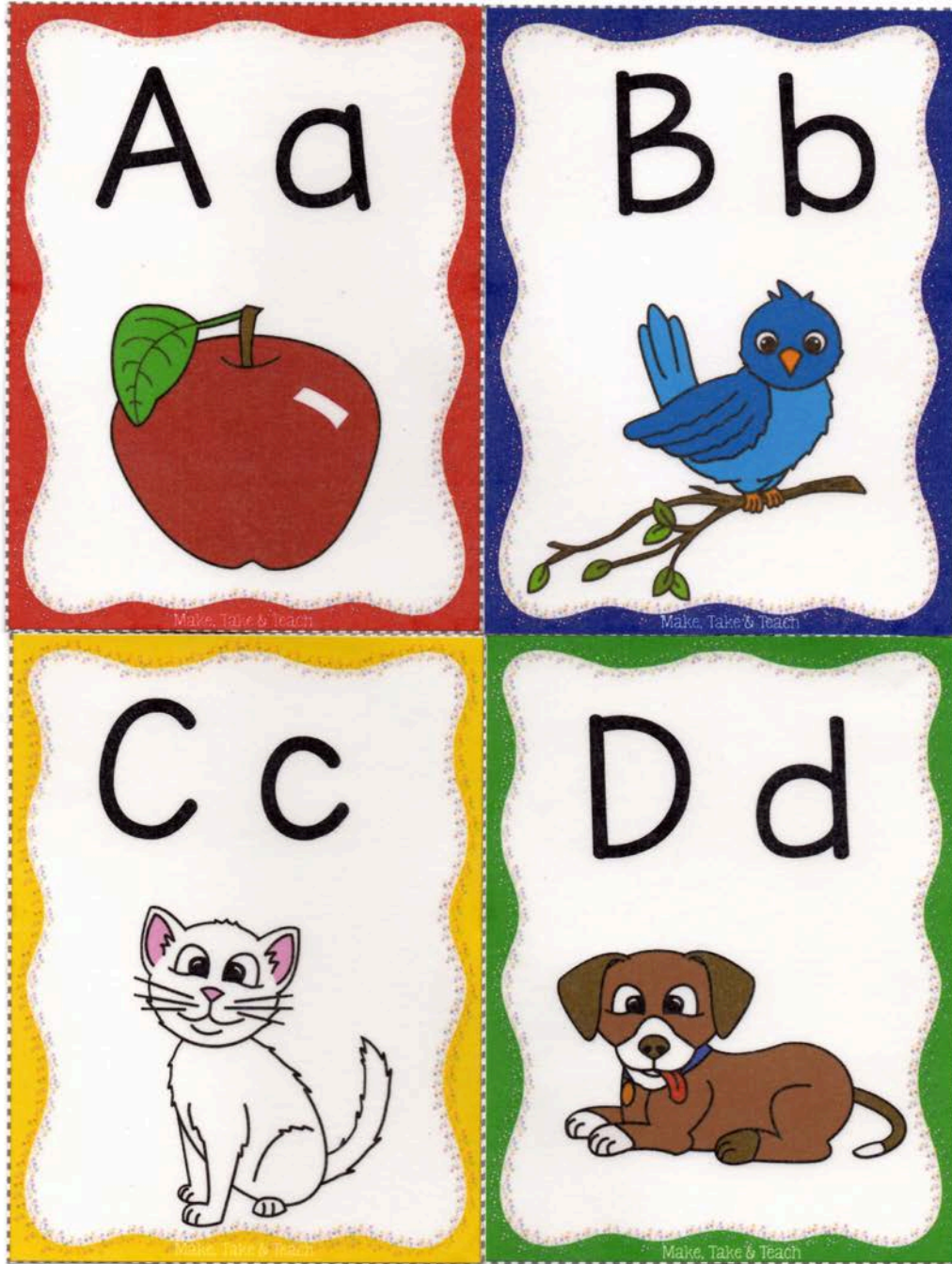
**Drawing Shapes**

**Draw**

<b>Circle</b>	<b>Triangle</b>
<b>Rectangle</b>	<b>Square</b>

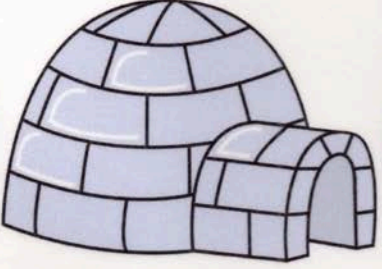


ANEXO 18 – ALPHABET CARDS





I i



Make, Take & Teach

J j



Make, Take & Teach

K k

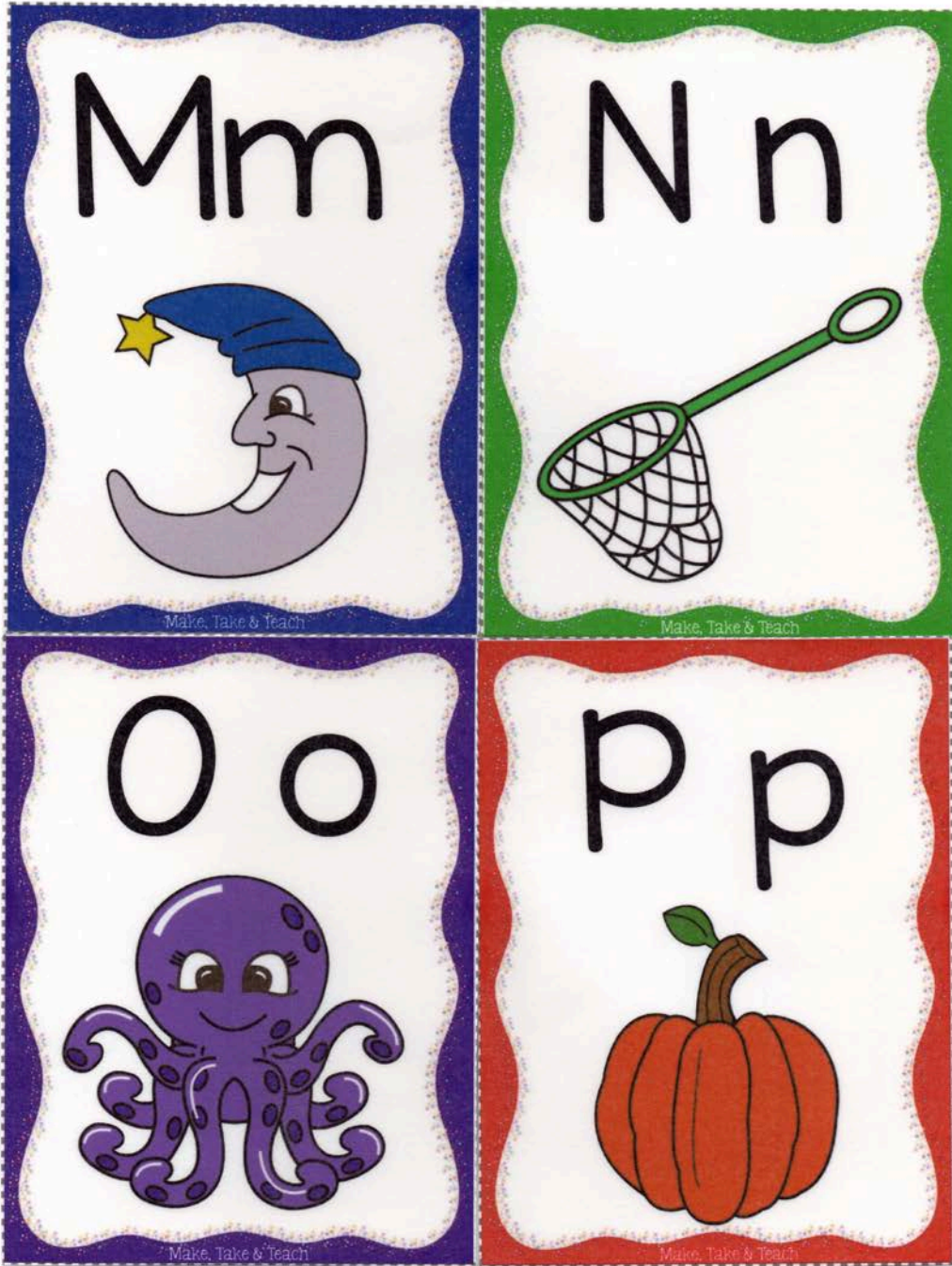


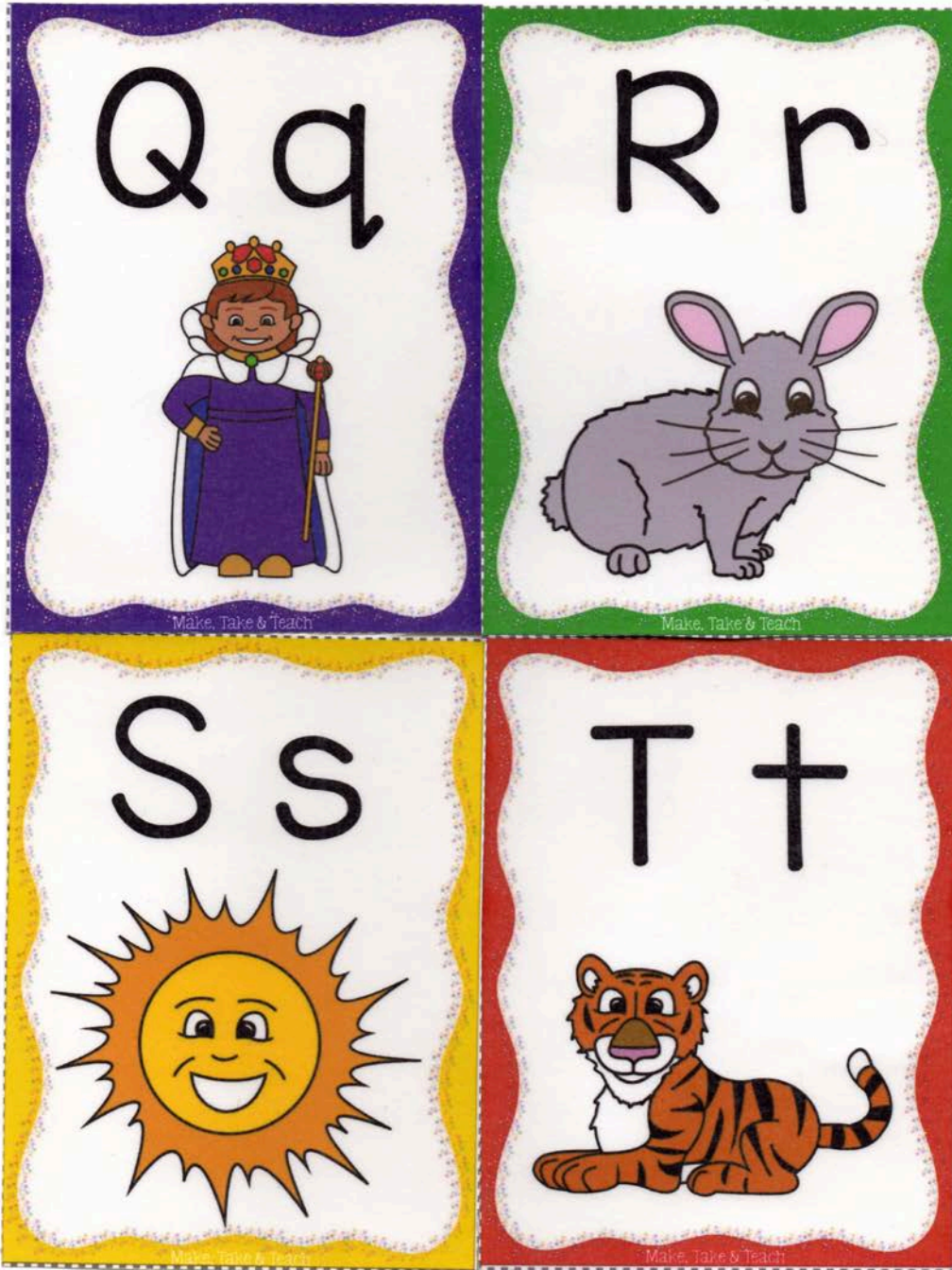
Make, Take & Teach

L l



Make, Take & Teach









## ANEXO 19 – THE ALPHABET SONG

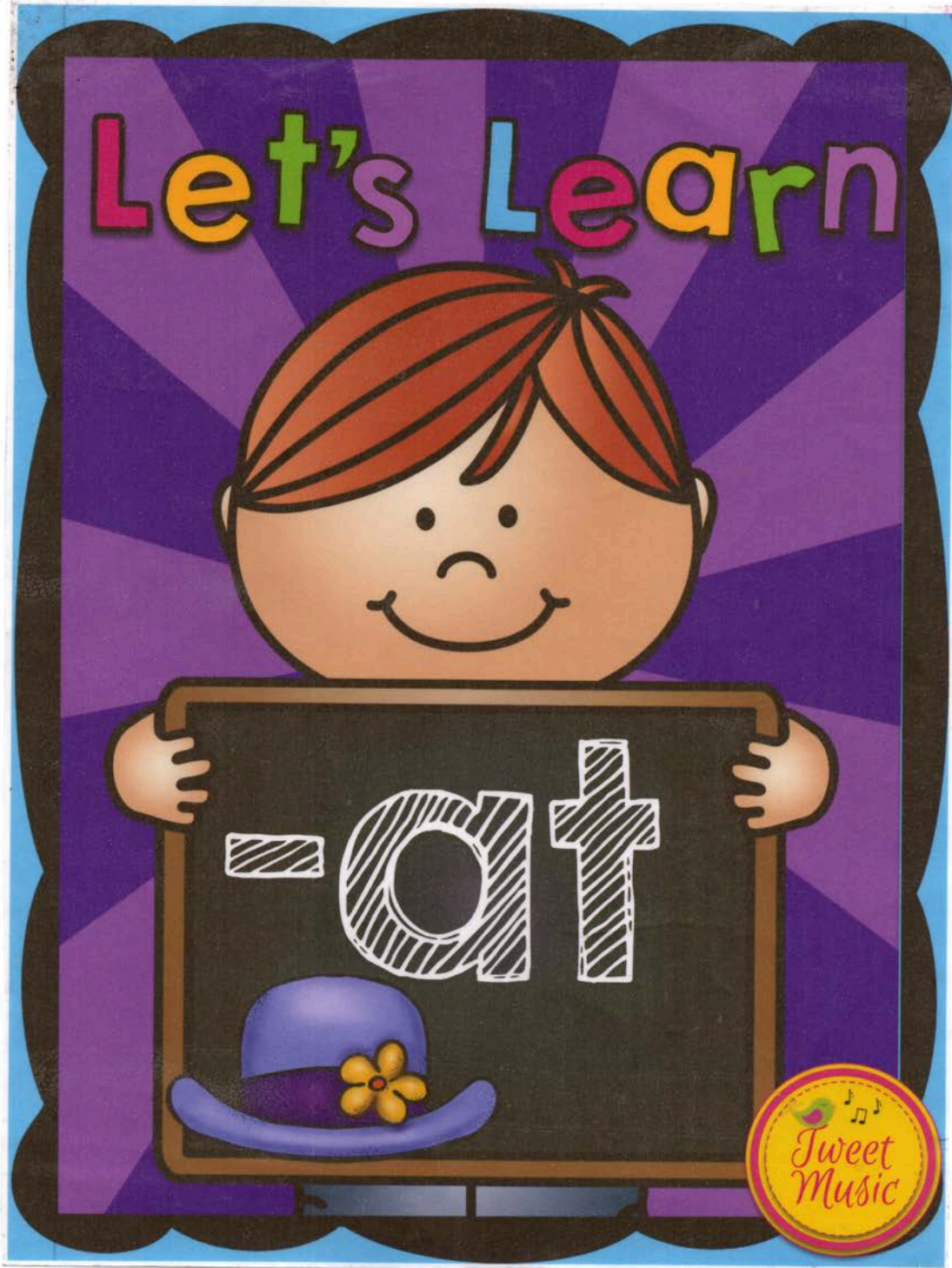
A B C D E F G H I J K L M N O P  
 5  
 Q R S and T U V Dou-ble U X Y and Z  
 9  
 Now I know my A B Cs, won't you sing a - long with me?  
 next time won't you sing with me?

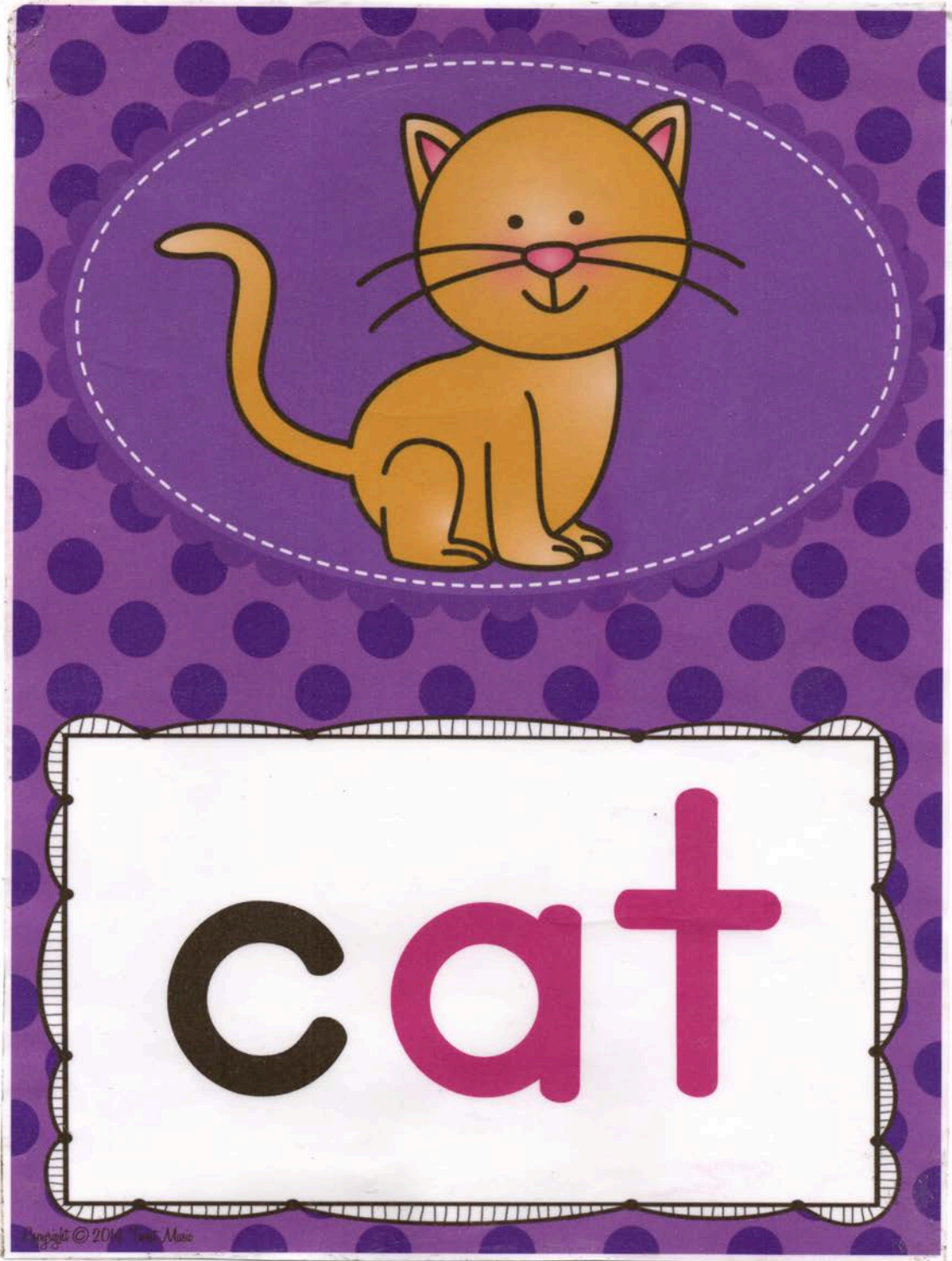
Disponível em:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Alphabet\\_song#/media/File:Alphabet\\_song.png](https://en.wikipedia.org/wiki/Alphabet_song#/media/File:Alphabet_song.png)

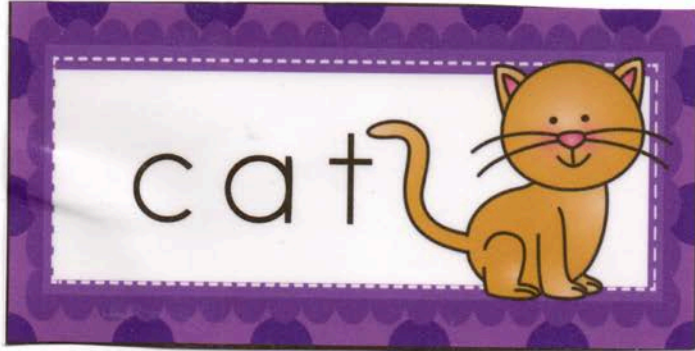


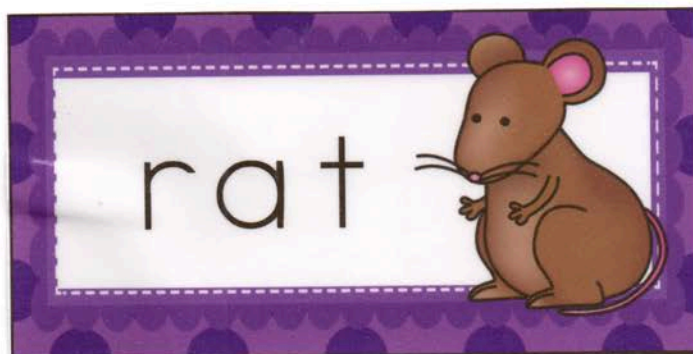
ANEXO 20 – CVC WORDS – ‘AT’ FAMILY



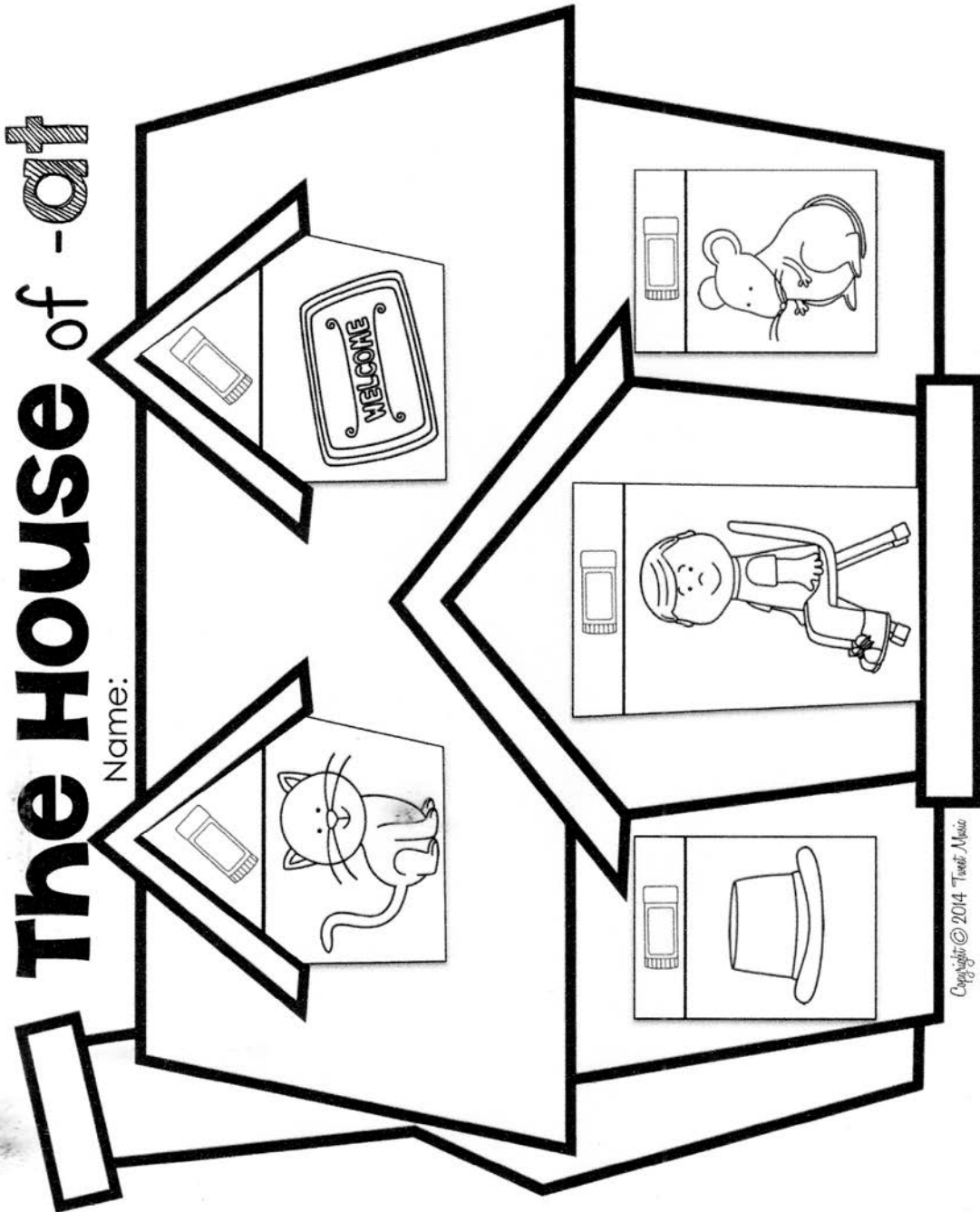


c a t





ANEXO 21 – FOLHA DE ATIVIDADES – ‘AT’ CVC WORDS



ANEXO 22 – FOLHA DE ATIVIDADES – ESCRITA 'AT' WORDS

Name: \_\_\_\_\_

# Let's Write Words with '-at'



Directions: Trace '-at' to complete each word, then write the word again on the dotted line.

	bat	_____
	cat	_____
	mat	_____
	hat	_____
	rat	_____





 Extension: Write a sentence on the back of the paper for each of the words listed above.

Copyright © 2014 Tara Moore

## ANEXO 23 – FOLHA DE ATIVIDADE: LIVRETO ‘AT’ WORDS

# Let's Read the "-at" Words

Directions: To assemble your CVC flip reader, cut out all the boxes below along the thick black lines. Attach the smaller boxes on top of each other by stapling them to the shaded gray areas indicated. The top box has the word "Name" on it.

	 <h1>mat</h1>	Copyright © 2014 Time, Inc.
	 <h1>h</h1>	 <h1>r</h1>
	 <h1>b</h1>	 <h1>c</h1> <p>Name: _____</p>

Disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Word-Family-Word-Work-Short-A-AT-Word-Family-Literacy-Packet-2095629> (adaptado).

ANEXO 24 – SMALL ADDING CARDS / CARTÕES PEQUENAS  
ADIÇÕES

Frente

$1 + 0$	$1 + 1$
$1 + 2$	$1 + 3$
$1 + 4$	$1 + 5$
$1 + 6$	$1 + 7$
$1 + 8$	$1 + 9$



Verso:

1	2
3	4
5	6
7	8
9	10

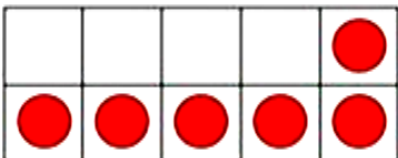
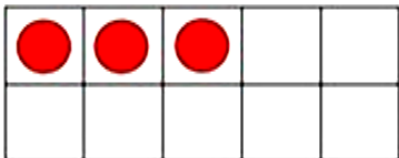

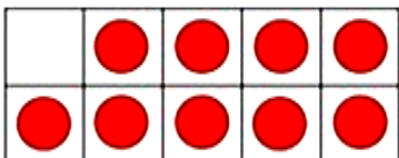
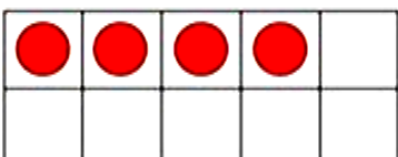
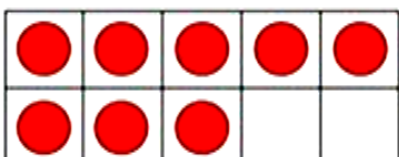

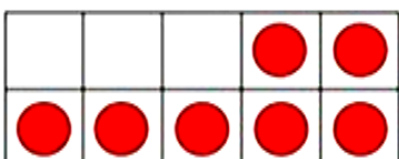
Disponível em: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Adding-to-10-859117>  
(adaptado)

## ANEXO 25 – FOLHA DE ATIVIDADE – ADIÇÕES

Name: \_\_\_\_\_

**Make Ten Using Ten Frames - Both Addends**

Add circles to make ten. Write how many to complete the equations.

 $\underline{\quad} + 6 = 10$	 $3 + \underline{\quad} = 10$
 $\underline{\quad} + 5 = 10$	 $\underline{\quad} + 9 = 10$
 $4 + \underline{\quad} = 10$	 $8 + \underline{\quad} = 10$
 $\underline{\quad} + 1 = 10$	 $\underline{\quad} + 7 = 10$