



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA**

THIAGO FERREIRA DANTAS

**LUDICIDADE NAS AULAS DE LEITURA EM LINGUA INGLESA PARA ALUNOS
DO ENSINO INFANTIL**

**CAMPINA GRANDE
2016**

THIAGO FERREIRA DANTAS

**LUDICIDADE NAS AULAS DE LEITURA EM LINGUA INGLESA PARA ALUNOS
DO ENSINO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Orientadora: Prof. Dra. Daniela Nobrega.

**CAMPINA GRANDE
2016**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

D1921 Dantas, Thiago Ferreira
Ludicidade nas aulas de leitura em língua inglesa para alunos do ensino infantil [manuscrito] / Thiago Ferreira Dantas. - 2016.
62 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.

"Orientação: Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nóbrega, Departamento de Letras e Artes".

1.Ludicidade. 2.Inglês. 3.Leitura. I. Título.

21. ed. CDD 372.652

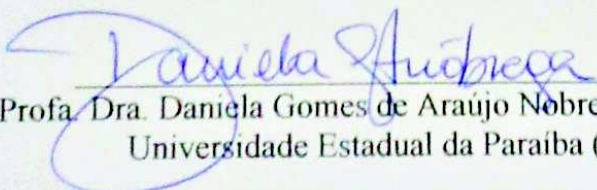
THIAGO FERREIRA DANTAS

LUDICIDADE NAS AULAS DE LEITURA EM LINGUA INGLESIA PARA
ALUNOS DO ENSINO INFANTIL

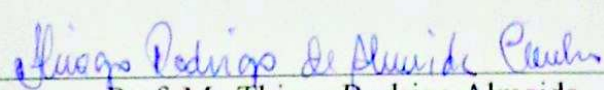
Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras –
Habilitação em Língua Inglesa da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Aprovada em: 21/10/2016.

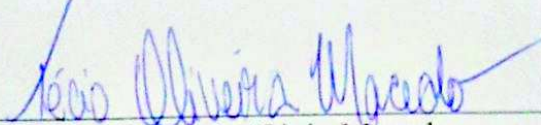
BANCA EXAMINADORA

 (9,5)

Profa. Dra. Daniela Gomes de Araújo Nobrega (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

 (9,5)

Prof. Me. Thiago Rodrigo Almeida
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

 (9,5)

Prof. Me. Técio Macedo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho, antes de tudo, a Deus, à minha família e aos meus queridos colegas de profissão, independente da escola ou instituição.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar meu caminho e me dar forças para continuar todos os dias.

À minha professora e orientadora, *Daniela Nobrega*, por ter aceito me orientar com paciência e dedicação, fazendo por mim o necessário para a conclusão deste trabalho, principalmente pela ajuda nas horas em que mais precisei.

Aos professores, *Thiago Almeida* e *Técio Macedo*, por aceitarem estar presentes na banca examinadora e pelas importantes contribuições a este trabalho.

A todos os meus professores deste curso, que me guiaram da melhor maneira possível até aqui.

À toda minha família, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando em todos os momentos, principalmente nas horas de dificuldade, destacando minha mãe, *Leônia da Silva Ferreira*, e meu padrasto, *Iremar Anacleto*, pelo suporte e pela disponibilização dos meios necessários para a realização e conclusão deste trabalho.

A meu irmão, *Felipe Ferreira Dantas*, que sempre foi um dos principais exemplos de empenho para mim, no que se refere a estudos e pesquisa.

Agradeço muito ao meu pai, *Elieser Dantas*, que foi o principal pilar na minha vida, meu exemplo de homem batalhador, responsável e honesto.

Agradeço, em especial, à minha noiva, companheira, amiga e “co-orientadora”, *Narallynne Maciel de Araújo*, por toda a ajuda. Não há palavras para descrever o quanto sou grato à esta mulher pela disponibilidade em me ajudar, pelo sorriso em me alegrar, pela insistência em me fazer continuar e me apoiar em todos os momentos, estando sempre ao meu lado.

A todos os meus amigos, especialmente a *Douglas Eduardo*, pelo incentivo a continuar no curso.

Agradeço aos meus alunos, por me ajudarem a aprender mais do que eu ensino.

E a todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram para que eu conseguisse realizar este sonho, meu muito obrigado!

“A brincadeira não é um mero passatempo, ela ajuda no desenvolvimento das crianças, promovendo processos de socialização e descoberta de mundo.”

Ângela Cristina Munhoz Maluf.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	07
1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	09
1.1	Definindo ludicidade.....	09
1.2	Lúdico em sala de aula de língua inglesa.....	12
1.2.1	<i>Zona de desenvolvimento proximal.....</i>	14
1.2.2	<i>Teoria do filtro afetivo.....</i>	15
1.3	Leitura no ensino infantil.....	17
1.3.1	<i>A importância da leitura no processo de ensino/aprendizagem.....</i>	17
1.4	Leitura em língua estrangeira.....	19
1.4.1	<i>Leitura em língua inglesa para crianças do ensino fundamental.....</i>	20
1.5	Ludicidade nas aulas de leitura.....	22
1.5.1	<i>Ludicidade nas aulas de leitura em língua inglesa.....</i>	23
1.5.1.1	<i>Pré-leitura.....</i>	24
1.5.1.2	<i>Leitura.....</i>	25
1.5.1.3	<i>Pós-leitura.....</i>	26
	CONCLUSÃO.....	26
	Aspectos positivos e negativos da ludicidade na leitura em língua inglesa..	26
	REFERÊNCIAS.....	30
	APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	37
	ANEXO A - FÁBULA REFERENTE À AULA 1.....	53
	ANEXO B – FÁBULA REFERENTE À AULA 2.....	55
	ANEXO C – FÁBULA REFERENTE À AULA 3.....	56

LUDICIDADE NAS AULAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS DO ENSINO INFANTIL

Thiago Ferreira Dantas*

RESUMO

Com o objetivo de demonstrar que a ludicidade pode ser uma importante ferramenta pedagógica no ensino de uma língua estrangeira, o presente trabalho procura esclarecer as vantagens e desvantagens do uso de atividades lúdicas no ensino infantil, assim como sugerir uma sequência didática com este tipo de atividade, aliada ao uso do gênero textual Fábulas, para as aulas de leitura em língua inglesa para crianças. No que se refere a leitura no ensino de língua inglesa, as aulas geralmente restringem-se a um foco na exploração de novas palavras em vez de desenvolver outras habilidades como a oralidade e a produção textual. No ensino infantil, esta realidade não é diferente. Tendo como base a teoria de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky e a hipótese do Filtro Afetivo de Krashen, observa-se que a ludicidade pode ajudar o professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem, criando contextos nos quais as crianças se sintam motivadas e participem mais das aulas em um ambiente de interação. O uso da ludicidade no âmbito escolar introduz novas técnicas, como atividades em grupo, e desenvolve um ambiente de baixo estresse. A sequência didática sugerida é composta de atividades de leitura interativa que busca extrair todas as vantagens da ludicidade para o ensino de leitura em língua inglesa para crianças do ensino fundamental.

Palavras-Chave: Ludicidade. Inglês. Leitura.

INTRODUÇÃO

No âmbito escolar, é comum encontrar nas salas de aula, alunos desinteressados e, muitas vezes, participando das aulas sem o mínimo de motivação. Quem é professor, sabe o quanto é difícil envolver o aluno em atividades quando o mesmo não tem vontade de participar. No que se refere ao ensino de língua inglesa, em específico, a situação não é diferente. Além da falta de motivação que alguns já trazem consigo mesmo, métodos tradicionais não ajudam para que os alunos despertem sua vontade de aprender a nova língua. Este problema se agrava ainda mais quando o assunto é o ensino de leitura em língua inglesa, tendo em vista que os alunos se deparam com textos que não conseguem compreender, o que pode fazer com que eles se neguem ainda mais em participar dessas atividades. Levando em consideração que vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, com o surgimento de intercâmbios científicos e culturais, a capacidade de ler torna-se ainda mais fundamental. Para Cagliari (1989 apud VIEIRA; OLIVEIRA, 2010), a leitura é mais do que uma atividade

* Aluno de Graduação em Letras – Habilitação Língua Inglesa – Campus I.
Email: thiagoenglishcourse@gmail.com

passiva, mas sim um processo ativo, considerado fator primordial na aprendizagem dos estudantes, pois os mesmos só terão condições de se apropriar de todos os conteúdos necessários se eles tiverem condições de adquirir a capacidade de ler.

Silva (1992 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) destaca que muitos educadores trabalham a leitura com técnicas de “ensaio-e-erro”, com atividades que não criam interesse por parte dos alunos. O educador é um dos maiores responsáveis por buscar novas práticas pedagógicas com o intuito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais agradável e construtivo para seus alunos e, desta forma, fazer da sala de aula um local de aprendizagem real e interativo, e não apenas um ambiente onde os alunos irão passar o tempo fazendo atividades provindas de métodos tradicionais que pouco lhes trazem interesse e aprendizado de fato. Levando em consideração a importância que a leitura agrega no desenvolvimento das crianças, o foco em pesquisas que motivem os alunos a participarem destes momentos é indispensável. Silva (1992 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) afirma que o ato de ler impulsiona a descoberta, a elaboração e a difusão de conhecimento.

Em minha experiência de seis anos como professor do ensino infantil, tive muita dificuldade em trabalhar atividades de leitura em língua inglesa com meus alunos e, independente da escola que eu lecionei sempre me deparei com alunos que demonstraram temor ao terem que participar de leituras em língua inglesa. Em uma das minhas pesquisas, na tentativa de desenvolver esta prática em sala de aula, percebi na proposta da ludicidade, uma maneira de conseguir motiva-los e, sendo assim, fazer com que os mesmos obtivessem mais sucesso em suas leituras, sempre os incluindo em atividades lúdicas que tornavam a aula mais prazerosa e interativa. Dentro desta realidade e diante de tais colocações, este trabalho justifica-se a propor uma sequência didática voltada ao uso de atividades lúdicas no ensino de leitura em língua inglesa, tendo em vista que, apesar de várias ações existentes, como projetos educacionais, simpósios e programas do governo, percebe-se que os resultados no trabalho com leitura em língua inglesa continuam insatisfatórios.

Esta pesquisa bibliográfica tem a pretensão de contribuir para um ensino de língua inglesa de melhor qualidade no ensino infantil, proporcionando uma proposta de sequência didática focada no gênero fábulas infantis, levando em consideração que estas histórias, por si mesmas, já chamam a atenção das crianças pelo fato de possuir seu contexto infantil, sendo atraente para elas. Além de que as crianças geralmente acompanham as histórias de seus personagens favoritos, o que pode causar maior interesse em participar de atividades com o uso destes gêneros, trazendo seus conhecimentos prévios sobre os personagens para uma

melhor compreensão e envolvimento nas atividades. Tonelli (2008) acredita que as experiências prévias das crianças são importantes para o trabalho em situações comunicativas.

Visto a importância que as atividades de leitura agregam para o desenvolvimento do aluno no processo de ensino/aprendizagem, assim como para uma oportunidade de obter mais contato com outros contextos culturais existentes, tentar-se-á averiguar especificamente quais são as vantagens e desvantagens que o uso da ludicidade nas aulas de leitura em língua inglesa no ensino infantil pode aferir, em uma tentativa de alertar os professores sobre a importância de se aplicar tais atividades de maneira planejada em uma sequência didática com o intuito de criar um ambiente de aprendizado mais motivador e interativo.

Baseado em obras de autores como Krashen, Vygotsky, dentre outros, o trabalho também busca se aprofundar em questões de interação e motivação em sala de aula através dos estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Teoria do Filtro Afetivo, com o objetivo de alertar o trabalho dos docentes sobre a importância de cultivar estes aspectos em sala de aula, demonstrando os fatores positivos que essa busca pode acarretar no desenvolvimento cognitivo dos alunos, assim como para um melhor desenvolvimento das tarefas em sala de aula.

O próximo capítulo apresenta a pesquisa bibliográfica sobre a definição de ludicidade, seguido pela prática do lúdico em sala de aula em língua inglesa. A conclusão deste trabalho é apresentada através dos aspectos positivos e negativos do uso de atividades lúdicas nas aulas de inglês para crianças do ensino fundamental. Por fim, os apêndices e anexos mostram a sequência didática proposta e os materiais utilizados para sua aplicação.

1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

1.1 Definindo ludicidade

No campo educacional, a ludicidade tem sido tema de estudo por renomados pesquisadores, tais como Piaget (1975 apud MARQUES, 2011), Vygotsky (1984 apud DALLABONA; MENDES, 2004) e Kishimoto (2002 apud PEREIRA, 2013) entre outros. Antunes (2008 apud PEREIRA, 2013) descreve que a importância direcionada a este tema deve-se ao fato de que todo ser humano, desde sua infância, já apresenta uma tendência lúdica dentro de si. A importância para o desenvolvimento potencial do ser humano também é enfatizada por Lopes (2006 apud PEREIRA, 2013):

“O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a interação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais” (LOPES, 2006, apud PEREIRA, 2013).

A ludicidade apresenta definições variadas dependendo da autoria. Para Kishimoto (2011 apud PEREIRA, 2013), por exemplo, a definição da palavra jogo não é tarefa fácil, devido a sua complexidade. De acordo com o dicionário etimológico, a palavra “lúdico” é de origem latina, “ludus” que quer dizer “jogo, ou brincar”. Para que se obtenha uma definição de ludicidade mais precisa, além do significado da palavra, se faz importante também trabalhar a importância de jogo, brinquedo e brincadeira, uma vez que Teixeira (2010 apud MELLO, 2011) define o lúdico como o conjunto dessas três palavras, cada uma com sua peculiaridade.

Nem sempre há um consenso no que diz respeito às definições de jogos, brinquedos e brincadeiras. Carneiro (2011) afirma que essa abrangência de definições se deve a polissemia da palavra “jogo”. Por sua vez, segundo Haydt (2006 apud SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015), “O jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras. É uma atividade lúdica, pois se joga pelo simples prazer de realizar esse tipo de atividade”. Alguns exemplos são: jogo de futebol, jogo de damas e jogo de empurra. Kishimoto (1994) acrescenta a identificação do jogo pela presença de regras sistematizadas. Para ele, o fato de existirem regras pré-determinadas faz com que certas habilidades sejam exigidas ao jogar, dependendo do jogo. No caso do jogo de palavras, por exemplo, a criança utiliza habilidades que envolvam seus conhecimentos sobre determinada língua utilizada na atividade. Os autores supracitados compreendem uma característica específica presente nos jogos: as regras, que determinam como o jogo deve ser jogado.

Por sua vez, o brinquedo torna-se mais indeterminado quanto ao seu uso, sem regras. De acordo com Kishimoto (1998 apud HUTIM, 2010), o brinquedo, por ser um objeto desregrado, proporciona à criança a escolha de determinar como vai utilizá-lo, construindo uma relação mais íntima entre os dois (criança e brinquedo). É justamente a maneira como a criança utiliza o brinquedo que se constrói o momento da brincadeira. Para Vygotsky (2003 apud VIEIRA, 2007), o brinquedo fornece os desejos básicos para que a criança tenha vontade de satisfazê-los no ato da brincadeira, se configurando, desta forma, como um exercício de entendimento do mundo. Já Bettelheim (1998 apud FRANCO; BATISTA, 2007) defende a ideia de que, na brincadeira, a criança satisfaz sua vontade de superar desafios ou

situações de dificuldades. Concordando com Bettlheim (1998 apud FRANCO; BATISTA, 2007), Queiroz (2009 apud CARDIA, 2011) afirma que o jogo, brinquedo e brincadeira, como atividades lúdicas, são de fundamental importância para a criança, uma vez que atuam diretamente no desenvolvimento de aspectos como a criatividade e a imaginação, estimulando a inteligência e favorecendo a motricidade infantil.

Alguns autores trazem conceitos de atividades lúdicas que vão além das definições de jogo, brinquedo e brincadeira, deixando claro o que a criança pode alcançar quando envolvida em atividades lúdicas. Para ilustrar, Nunes (2004) salienta que a ludicidade transpõe a ideia do simples ato de brincar ou jogar, afirmando que estas atividades funcionam como uma ferramenta facilitadora no processo de progressão de sua personalidade, assim como no desenvolvimento de suas funções psicológicas, intelectuais e morais. De acordo com Luckesi (2000 apud FREITAS; SALVI, 2007), são lúdicas as atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Santin (1994 apud LIMA; GOMES, 2009) acrescenta que as atividades lúdicas são representadas em ações vividas e sentidas, compreendidas pela fruição, povoada pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Alguns exemplos de atividades lúdicas são citadas por Frigotto (2008) como (i) Jogos cooperativos para encontrar soluções; (ii) jogos de observação e (iii) jogos de adivinhação. Entende-se, desta forma, que os jogos e brincadeiras podem ajudar a criança no desenvolvimento de seus atributos psicológicos e morais, tornando-se um adulto melhor, apresentando um papel importante na dinâmica infantil, que sempre participou destes jogos. Campos (2010) acrescenta que as brincadeiras proporcionam para as crianças a oportunidade de criar, imaginar e desenvolver-se como uma pessoa plena. Em jogos que envolvem dramatização, por exemplo, a criança utiliza aspectos emocionais e comunicativos em relação a quem os cerca, dando à criança a possibilidade de relacionar-se melhor com a sociedade na qual ela está engajada.

Feijó (1992 apud DALLABONA; MENDES, 2004) afirma que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”. Brincadeiras estas que exigiam de nossa mente e raciocínio. De acordo com Vygotsky (2003 apud VIEIRA, 2007), as brincadeiras criam, em uma esfera imaginativa, simulações de situações com intenções voluntárias e formação de planos de vida reais. Campos (2010) cita as brincadeiras de “casinha” e “polícia e ladrão” como momentos onde a criança tem a

oportunidade de desenvolver sua mentalidade e personalidade ao simular tais situações que exigem de seu raciocínio e respeito em relação às regras pré-estabelecidas.

Outra característica da ludicidade é a capacidade de motivar os participantes destas atividades, além de outros aspectos importantes citados por Nogueira (2008), salientando a importância do lúdico para promover motivação, cooperação, participação, alegria e prazer, todas em conjuntos. Rizzi (1998 apud PEREIRA, 2013) reforça a afirmação de Nogueira (2008), acrescentando que é jogando que a criança aprende o valor do grupo como força integradora, o sentido da competição salutar e da colaboração consciente e espontânea. Desta forma, o respeito ao próximo também compõe o significado do lúdico, uma vez que no ato de brincar, a criança começa a demonstrar os primeiros atos de respeito a regras, ordens do jogo e aos seus companheiros que também fazem parte da brincadeira.

À medida que se pesquisa sobre a temática de atividades lúdicas, percebe-se que a importância da ludicidade vai além destas concepções, apresentando-se como meio de inserção em novos grupos. Crianças, inclusive, iniciam novas amizades através de jogos e brincadeiras. Para Santos (1999, apud MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013), o lúdico é uma maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Por meio das atividades lúdicas, ele assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Por meio destas afirmações, é possível dizer que a ludicidade funciona como um pilar importante para o desenvolvimento das crianças, sendo uma oportunidade de simular situações reais, aguçar a criatividade e vivenciar sensações novas para elas.

1.2 Lúdico em sala de aula de língua inglesa

A ideia de que as atividades lúdicas pudessem ser usadas como instrumento pedagógico em sala de aula não é recente. De acordo com Moser (2004 apud NOGUEIRA, 2008), “alguns dos grandes educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem”. Almeida (1998 apud DALLABONA; MENDES, 2004), afirma que Platão defendia, na Grécia antiga, o uso dos jogos e brincadeiras para que a aprendizagem se tornasse mais prazerosa e significativa. Por sua vez, Brougère (1998) cita Aristóteles como um defensor da ludicidade como uma maneira de relaxar os alunos para atividades posteriores e ajudando a promover interação entre os mesmos. Observa-se, portanto, que as atividades lúdicas e a sua importância já eram reconhecidas por alguns educadores do passado.

Teixeira (1995 apud RODRIGUES, 2007), afirma que são várias as razões que levam os professores a fazerem uso da ludicidade como um recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. Dentre elas, incluem-se fatores motivacionais, afetivos e interacionais. Vygotsky (1998 apud PREDROSO, 2008) acrescenta que as relações sociais criadas entre as pessoas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de seus processos mentais. Entende-se, desta forma, que os jogos interativos auxiliam no desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que promovem interação entre seus praticantes, deixando-os mais acessíveis ao aprendizado.

Além de fatores interacionais, Haydt (2006 apud SANTOS; COSTA; MARTINS, 2015), complementa com alguns dos motivos que levam os jogos a serem utilizados em sala de aula como recurso pedagógico pelos educadores: prazer e esforço espontâneo; e estímulo de funções mentais e desenvolvimento das dimensões de personalidade humana. Piaget (1998 apud MARQUES, 2011), afirmava que as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento intelectual das crianças e o mesmo autor cita quatro aspectos básicos dos jogos:

- a) Jogo funcional: onde o prazer motiva as crianças a repetir situações que as satisfaçam;
- b) Jogo simbólico: onde a criança simula situações reais de acordo com o seu desejo;
- c) Jogo de construção: onde a criança estimula a criatividade, modificando a realidade;
- d) Jogo de regras: onde o foco de desenvolvimento encontra-se nas relações sociais, envolvendo ações pré-estabelecidas por regras.

Ao se envolver nesses quatro tipos de atividades lúdicas, a criança satisfaz desejos, estimula a criatividade e se envolve em relações sociais, o que pode favorecer seu desenvolvimento intelectual.

No ensino de língua inglesa, especificamente, o lúdico pode ser usado como uma importante ferramenta pedagógica, porém, para que se tenha um melhor entendimento sobre o uso da ludicidade nas aulas de língua inglesa e sua ligação com o aumento motivacional e interacional dos alunos, faz-se necessário entender duas importantes teorias no campo linguístico: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Teoria do Filtro Afetivo de Krashen.

1.2.1 Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

De acordo com a abordagem sócio interacionista de Vygotsky (1984 apud DALLABONA; MENDES, 2004), a aprendizagem é concebida através de um fenômeno que se realiza a partir da interação entre indivíduos. Um aspecto particularmente importante desta teoria se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo Vygotsky (1978 apud KISHIMOTO, 2013), diz respeito à existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança (determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes).

De acordo com esta teoria, é possível afirmar que uma criança terá mais facilidade de aprender um novo idioma, caso ela esteja acompanhada de outros alunos com nível de conhecimento mais adiantado, ou até mesmo pelo professor. Vygotsky (1978 apud KISHIMOTO, 2013) ainda acrescenta que, dentro da ZDP, existe a possibilidade de se construir um processo de “boa aprendizagem”, conduzindo os alunos participantes a um melhor desenvolvimento.

Esta interação construtiva possibilitada dentro da ZDP demonstra um dos princípios básicos da abordagem sócio interacionista: a de que a natureza da linguagem é sócio interacional. Esta perspectiva é também fundamentada por Morrison (1993 apud FINO, 2001), afirmando que a interação social se refere à observação de que a aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído. Portanto, a interação é definida não apenas entre professor e aluno, mas também é necessário considerar fatores como o ambiente em que a comunicação acontece. Assim, o aprendiz terá a oportunidade de vivenciar os problemas e compartilhar as informações deste determinado ambiente.

Levando em consideração a afirmação de Vygotsky (1978 apud KISHIMOTO, 2013) na qual diz que, no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, os colegas mais comunicativos tendem a oferecer novas possibilidades de evolução na língua alvo (considerando uma ZDP), o uso de atividades que proporcionem esta interação auxiliaria os professores na busca por uma sequência didática que favoreça esta interação construtiva. Para Vygotsky (1978 apud KISHIMOTO, 2013), cabe ao professor proporcionar a interação, apoio e recursos necessários para que o aluno possa internalizar o insumo recebido, tornando-se hábil a desenvolver seu aprendizado.

Almeida Filho (1998 apud NOGUEIRA, 2008), afirma que, se o aprendizado de uma língua estrangeira se der por meio da interação um com o outro, o idioma se “desestrangeiriza” para os aprendizes. Nesse contexto, as atividades lúdicas aparecem como uma ferramenta útil de aprendizado, uma vez que a ludicidade, dependendo de seu planejamento pedagógico, causam interação entre os membros participantes. “O caráter de integração e interação contido nas atividades lúdicas permitem a integração do conhecimento com ações práticas” (CHAGURI, 2004). Se as atividades lúdicas possuem caráter interativo, entende-se que as mesmas podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem dentro da ZDP no ensino de língua inglesa, fazendo com que os alunos se integrem nas atividades e, deste modo, sejam beneficiados, aprendendo com os participantes envolvidos na interação.

É importante ressaltar que muito do que o aluno captar nesta troca construtiva de conhecimento está sendo internalizada de maneira inconsciente, ou seja, ele estará adquirindo informações sem perceber. Para este fenômeno, Vygotsky utiliza o termo *internalization* (internalização) que tem como pressuposto a interação humana e defende a ideia de que o aprendiz interiorizará as novas informações, processos e conhecimentos por meio da interação com companheiros de níveis mais avançados. Segundo Ausubel (1998 apud NOGUEIRA, 2008), os alunos deverão ter a oportunidade de internalizar as informações dadas de maneira que sejam significativas, por isso a importância de atividades que os oportunizem a assimilação do conteúdo dado. A ludicidade nas aulas de língua inglesa dá esse suporte através de sua característica interativa e, aprendendo com prazer, os conteúdos serão internalizados com mais facilidade dentro da ZDP.

1.2.2 Teoria do Filtro Afetivo

De acordo com Harmer (1947 apud NOGUEIRA, 2008), se nós percebemos um objetivo e esse objetivo for suficientemente atraente, ficaremos fortemente motivados a fazer o que for possível para alcançá-lo. No caso do inglês, o objetivo seria continuar aprendendo e falar cada vez mais. Entende-se, desta forma, que um aluno motivado iria se esforçar mais, na tentativa de se desenvolver na língua alvo, nesse caso, o inglês. Porém, Carvalho (2009) destaca que a motivação é um dos principais fatores que preocupam os professores no decorrer do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Nem sempre o educador utiliza métodos que envolvam os alunos de maneira que os tornem sujeitos ativos na aula, tendo a oportunidade de utilizar a língua que estão aprendendo de maneira prazerosa e em contextos reais. Tiba (1998 apud RODRIGUES, 2007) afirma que o aluno perde interesse

pela matéria quando o mesmo não consegue transpor para a vida o que lhe é ensinado. Uma das explicações para esta dificuldade em aprender um novo idioma quando não há motivação, é explicada por Stephen Krashen em sua teoria de aquisição composta por cinco hipóteses (KRASHEN, 1987 apud COTTOLIN, 2003):

1. A diferença entre aquisição e aprendizagem;
2. A ordem natural;
3. O monitor;
4. O input;
5. A Teoria do Filtro Afetivo.

Este trabalho irá focar nesta última hipótese, citada por ser considerada por Krashen como fator causativo na aquisição de uma segunda língua.

Krashen (1987 apud CITTOLIN, 2003) atribui uma importância considerável a fatores afetivos em sua teoria por defender que tais fatores estão diretamente ligados ao processo de aquisição de uma segunda língua. Ele cita algumas condições que podem ajudar o aprendiz neste processo e outras que possivelmente iriam atrapalhar. A Teoria do Filtro Afetivo explica este fenômeno. De acordo com Krashen (1985 apud RICARDO, 2007), existe uma espécie de filtro afetivo que filtra determinadas informações que podem impedir os aprendizes de utilizar totalmente o “*input*” recebido, tanto nas aulas como em outras situações. Se o filtro estiver alto, ele funcionará como barreira para as novas informações a serem internalizadas. Isso pode acontecer caso o aluno esteja estressado, sem autoconfiança ou desmotivado. Por outro lado, o filtro estará baixo se o aluno estiver concentrado, com autoconfiança e motivado em aprender. Levando estes conceitos em consideração, pode-se afirmar que, quanto mais relaxado e motivado estiver o aluno, mais ele irá adquirir conhecimento, recebendo o input necessário.

“(...) o aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a frequência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, as estruturas que esteja além de seu desenvolvimento serão memorizadas, sem, contudo, serem integradas, o que significa uma não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente.” (KRASHEN, 1988, apud RICARDO, 2007)

Deste modo, segundo Krashen (1985 apud RICARDO, 2007), a situação ideal para aquisição de uma segunda língua seria com a existência de um filtro afetivo baixo, que faria com que o aprendiz estivesse tão envolvido na mensagem que, temporariamente, esquecesse que está ouvindo ou lendo em outra língua. Nas aulas de língua inglesa, é importante que o professor promova atividades lúdicas com este objetivo, de fazer com que os alunos se

beneficiem de suas características positivas, mantendo um filtro afetivo baixo e ficando mais abertas a aquisição do conhecimento. De acordo com Teixeira (1995 apud RODRIGUES, 2007), a ludicidade se caracteriza pelo prazer e esforço espontâneo, aspectos que ajudam a manter o filtro afetivo do aluno baixo, tornando-o um aprendiz mais aberto ao *input* (insumo) recebido nas atividades. Isso acontecerá se o jogo for atraente o suficiente e delineado com um bom planejamento. Sendo assim, o aluno irá valer-se da interação e da espontaneidade para a aquisição da língua inglesa.

As atividades lúdicas favorecem na condição psicológica dos alunos, fazendo com que o filtro permaneça baixo, uma vez que, participando das atividades, ele estará se beneficiando dos seus aspectos positivos, como motivação, bem-estar e leveza.

1.3 Leitura no ensino infantil

1.3.1 A importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem

O ato da leitura é considerado mais do que uma simples ação de identificar os significados contidos no texto. Aebersold & Field (1997 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) tentam conceituá-la de uma maneira simples, definindo leitura como ação de olhar para os símbolos contidos no texto e atribuir sentido a eles. As autoras supracitadas adicionam que texto e leitor precisam trabalhar juntos para que o processo de leitura ocorra. Moor (2001 apud SANTOS; ALVES, 2006) complementa com a ideia de que a leitura trata-se de um processo ativo e dinâmico, uma vez que o texto tem o potencial de evocar significados. Entende-se, desta forma, que o ato de ler um texto caracteriza uma ação ativa de interatividade entre as duas entidades: leitor e texto. Solé (1998 apud BARROS; SANTOS; BARBOSA, 2007) complementa que, nesta interação, o leitor tenta satisfazer os objetivos que o levarão a leitura.

Quando nos referimos à situação da leitura no Brasil, os dados apresentados não são satisfatórios. Segundo uma pesquisa realizada pelo Programa Internacional de Avaliação do Estudante, o PISA, em 2003, referente aos níveis de compreensão de leitura, nosso país encontra-se em 37º (trigésimo sétimo) lugar dentro de uma escala envolvendo quarenta e um países do mundo. Este dado é preocupante, uma vez que se compreende a importância que o ato de leitura pode ter na vida das pessoas. Silva (1992 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) destaca que a leitura tem a capacidade de propiciar as pessoas o acesso a diversas fontes de informação e conhecimento, sendo considerada um pilar importante no âmbito educacional.

“Ler é, em última instância, não só uma ponte para tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.” (SILVA, 1992, apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006).

Entende-se, desta forma, que o hábito da leitura incorpora nos indivíduos um maior desenvolvimento de interpretação, melhorando sua capacidade de compreender os textos lidos e adquirindo novos conhecimentos para a vida. Lajolo (2004 apud GOLÇALVES, 2004) compreende o ato de leitura como uma ação para um melhor entendimento do mundo e para uma vida.

Faz-se importante também mencionar qual o objetivo da leitura de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), que destaca a finalidade do ato de ler como um processo que visa à formação de leitores competentes, que possam fazer uso deste artifício objetivando atender uma simples necessidade ou exercer atos de cidadania. Desta forma, quanto mais cedo o aluno for inserido em atividades que envolvam leitura, maior será a possibilidade desse se tornar um leitor assíduo.

As crianças, muitas vezes, começam a ler antes mesmo de ingressarem no ambiente escolar, uma vez que as elas tem a oportunidade de se defrontarem com textos que as cercam em inúmeros lugares. Muitos destes contendo linguagem visual, ou seja, ilustrações, que podem chamar a atenção das mesmas. Essas experiências de leitura, antes de entrarem na escola, tem sua importância de acordo com Cavalcanti (1997 apud BARROS; SANTOS; BARBOSA, 2007):

“Ler antes de saber ler é um convite à interpretação de sinais gráficos, a partir do conhecimento prévio do aluno a leitura convencional também é uma interpretação de sinais gráficos realizados a partir do nosso conhecimento anterior. Portanto, quando se pede que um aluno leia antes de saber fazê-lo convencionalmente, está-se na verdade convidando o aluno a ocupar o lugar de um leitor potencial” (CAVALCANTI, 1997 apud BARROS; SANTOS; BARBOSA, 2007).

Portanto, não é necessário aguardar até que o aluno alcance séries mais avançadas para que ele tenha a oportunidade de ler, uma vez que esta criança começou a ler antes mesmo de ingressar na escola. Solé (1998 apud BARROS; SANTOS; BARBOSA, 2007), afirma que o ato de leitura exige do intelecto da criança funções mentais importantes, como reconhecer, identificar, agrupar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, associar, dentre outras.

Portanto, entende-se que as atividades envolvendo leitura são fundamentais para que a criança desenvolva habilidades cognitivas complexas e importantes para seu desenvolvimento

dentro e fora da escola e que a leitura, mesmo antes das crianças ingressarem na escola, possui sua importância.

1.4 Leitura em língua estrangeira

No tocante da leitura em uma língua estrangeira, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998), descrevem a leitura como a habilidade de maior relevância dentro de um contexto social dos alunos, atendendo as suas necessidades da educação formal. O referido documento ainda aponta que o ato de leitura em uma língua estrangeira pode contribuir para o processo de letramento dos alunos, aumentando sua percepção como cidadão e propiciando a ele uma melhor auto percepção de mundo.

“ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social.” (BRASIL, 1998).

Porém, apesar da importância que a leitura em língua estrangeira possui para os alunos do ensino fundamental, Wallace (1993 apud NOGUEIRA, 2008), afirma que a maior parte dos leitores se intimida no processo de leitura, uma vez que possuem uma falta considerável de conhecimento linguístico na língua alvo. Farrell (2003 apud FLORÊNCIO; ALMEIDA, 2015) também destaca esta dificuldade no processo de leitura em língua estrangeira por parte dos estudantes: “Muitas vezes os leitores iniciantes na segunda língua mergulham em um texto e quando encontram uma palavra difícil, ou um parágrafo confuso que não podem compreender, a leitura para.” (FARREL, 2003, apud FLORÊNCIO; ALMEIDA, 2015).

Esta dificuldade pode comprometer bastante o entendimento do texto, assim como sua interpretação final, fazendo com que a leitura se torne uma ação sem sentido. Florêncio & Almeida (2015) destacam que é uma tarefa do professor adotar abordagens de leitura que auxiliem os alunos a terem leituras mais eficazes, e assim, propiciando uma atividade mais agradável.

Silva (2002 apud TRISTÃO, 2010) relaciona algumas estratégias de leitura em língua inglesa que são utilizadas por leitores, e que podem facilitar o processo de entendimento e compreensão de texto em sala de aula. O Quadro 1 mostra essas estratégias:

Quadro 1 – Estratégias de leitura em língua inglesa

Fontes empregadas	Dicionários ou glossários de livros
Dedução	Deduzir o significado de palavras com base em análise linguística.
Tradução	Uso da língua materna como uma base para compreensão na segunda língua.
Cognatos	Identificação de palavras com escrita e significado semelhantes em duas línguas.
Perguntas de esclarecimento	O aluno procura extrair do professor verificações em busca de significados de palavras ou expressões.

Fonte: adaptado de TRISTÃO (2010).

É importante salientar que tais estratégias são baseadas em textos escritos no modo verbal, sem considerar o papel das imagens que podem conter. Se for considerar as ilustrações, os alunos também podem fazer o uso de deduções, conectando as imagens ao significado do texto, correlacionando as linguagens verbal com a não-verbal.

1.4.1 Leitura em língua inglesa para crianças do ensino fundamental

Muitas crianças tem acesso a livros durante a sua infância. Porém, de acordo com Foucambert (1994 apud ROSSAFA, 2012), é no ambiente escolar que se inicia a formação dos leitores. Antes disso, é possível que a criança tenha contato com os livros, mas ainda como uma leitura descompromissada, sem o professor para atuar como um mediador neste processo. Pereira (2014) destaca que o compromisso do professor é o de apresentar a leitura aos alunos, estimulando-os para que obtenham gosto em ler. A ação do professor é muito importante nessa fase da infância dos novos leitores, uma vez que ele auxilia os aprendizes iniciando as histórias em voz alta, trabalhando nos novos vocabulários, enfatizando as características dos gêneros e, com isso, motivando a ação de leitura. Coelho (2015) destaca que, no início, o aluno pode fazer parte do processo de leitura apenas acompanhando o leitor ou observando as ilustrações das páginas. Ferreira (2001 apud COELHO; MACHADO, 2015), afirma que “É nesse espaço que se instaura a ação pedagógica do professor como alguém que promove situações capazes de revitalizar o desejo de ler”. Por meio destes autores, entende-se que a leitura no ensino infantil pode ser promovida através de técnicas adotadas pelos educadores, visando incluir os novos alunos na ação de leitura, mesmo que, inicialmente, essa leitura seja acompanhada e auxiliada pelo próprio professor.

Seguindo este pensamento, Green & Meyer (1991 apud NUNES-MACEDO; MORTIMER; GREEN, 2004) destacam a leitura como um processo participativo na interatividade entre professor, aluno e texto.

“O que conta como leitura em qualquer sala de aula ou evento de sala de aula não pode ser definido a priori mas é definido ao longo das interações de professor e alunos com textos ou a respeito de textos. Em outras palavras, a leitura é definida pela situação e é produzida socialmente em eventos de sala de aula.” (GREEN; MEYER, 1991, apud NUNES-MACEDO; MORTIMER; GREEN, 2004).

No que se refere à leitura em língua inglesa, esta interação entra as entidades leitor, professor e texto são ainda mais importantes. Heap (1991 apud CAVALCANTE, 2013), afirma que o processo de leitura em língua inglesa para crianças, por exemplo, só ocorrerá em um contexto de total harmonia e planejamento em sala de aula. O mesmo autor reforça que, por se tratar de uma nova língua, o desafio é maior e a necessidade do auxílio do professor se torna ainda mais indispensável, uma vez que o aluno não possui proficiência necessária para conduzir a leitura sozinho, deparando-se com palavras desconhecidas para ele.

Nesse contexto, os gêneros textuais, especificamente os gêneros infantis, como as fábulas, mostram-se como uma importante ferramenta de auxílio no processo de leitura em língua inglesa. Schneuwly & Dolz (2004 apud SOUZA; OLIVEIRA; WANDERLEY, 2013) definem os gêneros textuais como os elementos pelos quais os indivíduos se comunicam e interagem na sociedade da qual fazem parte. No âmbito do ensino infantil, as crianças encontram interesse em gêneros que chamem sua atenção, como as histórias infantis, por exemplo. Vygotsky (2003 apud VIEIRA, 2007) afirma que as crianças encontram nos gêneros infantis uma fonte inesgotável de vivências, onde a fantasia abre novas portas para que suas aspirações adquiram vida. Grigolletto (1992 apud SECO, 2007) defende a ideia de que a leitura em língua inglesa com o uso de gêneros pode ser uma leitura mais eficiente, desde que não seja utilizada apenas como pretexto para o ensino de itens gramaticais.

“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e a cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (BAKHTIN, 1992, apud ORTEGA; DINIZ, 2011).

Outro aspecto positivo referente ao uso de gêneros literários no ensino de língua inglesa refere-se ao fato de que muitos gêneros trazem em sua estrutura imagens que podem facilitar o entendimento da ideia do texto, uma vez que os alunos tentam interligar o que está na imagem aos seus possíveis significados, desenvolvendo o vocabulário e deixando a leitura mais prazerosa. Corchs (2006 apud MINSON, 2013) descreve a literatura infantil como um exemplo de gênero que contém ilustrações. O mesmo autor ainda afirma que “o uso de textos literários no ensino de língua inglesa pode ser muito útil, já que estes desenvolvem o

vocabulário, sugere tópicos para discussões e redações, apresenta diferentes estilos de escrita, dentre outros.” (CORCHS, 2006, apud MINSON, 2013).

Fernandes (2011 apud BAPTISTA, 2014) complementa afirmando que a construção de sentidos em um texto pode ser atribuída ao entrecruzamento das linguagens verbais e visuais que se completam.

Schneuwly & Dolz (2004 apud SOUZA; OLIVEIRA; WANDERLEY, 2013), afirmam que é através dos livros didáticos que a escola pode apresentar e trabalhar estes gêneros textuais. Para que isso aconteça, é necessária a construção de um ambiente cognitivo, motivador e comunicativo com situações semelhantes as vividas no dia a dia para que a aprendizagem se efetive e as competências comunicativas sejam desenvolvidas apoiadas pelos livros didáticos de língua inglesa. Soares (2003 apud RODRIGUES, 2013), afirma que o livro didático funciona como um suporte no trabalho dos professores, estando presente em todas as situações de ensino. A presença dos gêneros textuais, nesses materiais, demonstra a preocupação com as necessidades comunicativas dos alunos, tanto no ensino infantil como nos outros níveis de ensino, promovendo uma oportunidade de contextualização das atividades escolares com a realidade social dos indivíduos envolvidos no processo. Infelizmente, nem todas as editoras se preocupam em trabalhar com gêneros e, em alguns casos, o professor é o responsável em obter este material para se usar na sala de aula.

Alguns exemplos de gêneros textuais para ensino de língua inglesa no ensino infantil são citados em Pereira (2014): fábulas infantis, contos, lendas, trava-línguas, rodas de conversa, poemas, cartas, convites, folhetos de supermercados, pinturas, cenas de filmes, frases de para-choque, revistas, entre outros.

Cabe, ao professor, a tarefa de selecionar os gêneros textuais a serem trabalhados na leitura, de acordo com sua sequência didática, com o sentido dessa sequência e objetivando tornar a prática de leitura mais significativa e prazerosa para os novos leitores.

1.5 Ludicidade nas aulas de leitura

No que se refere ao uso da ludicidade como recurso pedagógico e, levando em consideração o que já foi mencionado nos capítulos anteriores, as atividades lúdicas podem ser fundamentais no processo de ensino-aprendizagem das crianças na escola, uma vez que tornam as atividades mais significativas em sala de aula. Oliveira (1985 apud PEREIRA, 2013) define a ludicidade como:

“...um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade e a sociabilização. Sendo, portanto reconhecido como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.” (OLIVEIRA, 1985, apud PEREIRA, 2013).

Também é importante ressaltar que as atividades lúdicas não se restringem apenas aos jogos e brincadeiras, mas englobam qualquer atividade que proporcione momentos de prazer e interação. Deste modo, Patury & Cardoso (2012 apud PEREIRA, 2013), ressalvam exemplos de atividades lúdicas que envolvam atividades de leitura, tais como: contar histórias, dramatizações, leitura e canto, apreciação de um filme, dentre outros exemplos que constituem atividades lúdicas.

Por se tratarem de atividades que envolvem interação entre leitor e texto, ou também entre os leitores da sala de aula, as atividades lúdicas na leitura podem ajudar a motivar os alunos a criarem gosto por participarem de tais atividades, interagindo mais e, assim, se motivando neste processo. Tapia & Fita (2006 apud PEREIRA, 2013) afirmam que interação e motivação estão interligadas em uma dinâmica que envolve os contextos em que as atividades na sala são executadas. Os autores supracitados ressalvam que o professor tem um papel fundamental neste processo, criando estímulo nos alunos. Estimulo esse que começa a partir do momento em que ele planeja a aula, com a preocupação de garantir a interação e o aprendizado dos alunos.

1.5.1 Ludicidade nas aulas de leitura em língua inglesa

Nas aulas de leitura em língua inglesa, em específico, as atividades lúdicas também apresentam sua importância para uma melhor fluidez da aula, garantindo maior motivação para que eles queiram participar mais ativamente das leituras, devido ao interesse natural que estas atividades causam nos alunos. Kishimoto (2007 apud MELO, 2011) afirma que “é certo que os jogos e brincadeiras não constituem por si só a aprendizagem em si, mas funcionam como uma estratégia de motivação e podem contribuir para uma facilitação da aprendizagem, uma vez que o aluno aprende brincando.” (KISHIMOTO, 2007, apud MELO, 2011).

Coracini (2002 apud CAMPOS, 2010) destaca que as atividades envolvendo leitura em língua inglesa não devem ser utilizadas somente como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais ou de vocabulário da nova língua, mas sim com o intuito de incluir aspectos de caráter sociocultural e sociolinguísticos. Mais uma vez, cabe ao professor à responsabilidade de trabalhar estas competências sociais e culturais nas aulas de leitura em inglês.

De acordo com as afirmações dos autores acima, entende-se a relevância do uso do lúdico nas aulas de inglês, incluindo as etapas de leitura, assim como a importância de se trabalhar os textos sem negligenciar os aspectos socioculturais envolvidos. Nunan (1999 apud GOMES; SANTOS, 2012), afirma que é importante considerar os objetivos da leitura, assim como as diferentes estratégias de leitura que podem ser utilizadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira (BRASIL, 1997) destacam que os textos em língua estrangeira devem ser trabalhados através da utilização de estratégias de leitura, com o objetivo de auxiliar o aluno no processo de compreensão das ideias do texto. Por se tratar de um processo que envolve habilidades de identificar informações e interação entre texto e leitor, faz-se importante destacar tais estratégias que podem ser utilizadas nas aulas de leitura, objetivando melhorar a inserção dos estudantes neste processo. O professor é o responsável por aplica-las ou monitora-las durante as aulas para ajudar os alunos a interagirem com os textos, e assim, obterem uma melhor compreensão da ideia do autor. As atividades lúdicas podem ser utilizadas em cada uma das etapas, de modo a tornar a leitura mais contextualizada, motivadora e interativa. São as atividades de Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura (*pre-reading, reading e post-reading*).

1.5.1.1 Pré-leitura

Alderson (1984 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) destaca a importância da existência de estratégias que podem ajudar os leitores no processo de leitura. A primeira é referente às atividades de pré-leitura (*pre-reading*), que Grellet (1981 apud CUNHA, GUIMARÃES, 2006), define como o uso daquilo que ele já sabe para que consiga compreender melhor os elementos contidos nos textos. A autora supracitada acrescenta que os conhecimentos prévios do aluno podem ser tão importantes quanto os conhecimentos que ele adquiriu na leitura. Clarke & Siberstein (2001 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) afirmam:

“O leitor contribui com mais informações que o texto na página. Isto é, os leitores compreendem o que leem porque são capazes de captar o estímulo além da representação gráfica e relaciona-lo a um grupo de conceitos apropriados já armazenados em suas memórias.” (CLARKE; SIBERSTEIN, 2001, apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006).

Entende-se, desta forma, que o conhecimento prévio traz consigo a construção de significados nos textos, constituindo o início de uma interação onde o que o aluno já sabe interage com as novas informações contidas no texto, formando novos significados. Aebersold & Field (1997 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006), complementam afirmando

que a pré-leitura oferece aos alunos a chance de criarem suas próprias expectativas sobre as informações que irão encontrar no conteúdo.

Algumas atividades de pré-leitura são sugeridas por Taglieber & Pereira (1997 apud SILVA, 2006), como, por exemplo, o trabalho feito com figuras ou slides; perguntas e respostas sobre temas similares ao do texto a ser lido, questionamento recíproco ou autoquestionamento. O professor também pode chamar a atenção dos leitores para o gênero textual que está sendo utilizado e abrir uma discussão para coletar informações que sejam construtivas na ação da compreensão do texto. O professor também pode trabalhar a tradução de palavras chaves do título através de jogos de adivinhação com mímica.

1.5.1.2 Leitura

No ato de leitura, as autoras Aebersold & Field (1997 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) contribuem enfatizando a importância do uso de dois processos de leitura que podem melhorar a compreensão de um devido texto: processo descendente e processo ascendente. A primeira dá maior importância ao leitor e a segunda ao texto. Kato (1985 apud ALBUQUERQUE, 2010) define que o processo descendente teria uma visão do leitor como a fonte única de sentido. Nesse caso, o texto serviria como confirmador de hipóteses. Nessa abordagem, o leitor teria um papel mais ativo no processo de leitura, tendo a possibilidade de prever o objetivo do autor, auxiliando na interpretação do que já foi lido. Já o processo ascendente enfatiza o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão. Nuttal (2003 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006) exemplifica o processo ascendente como alguém que observa uma região utilizando uma lupa, atentando-se aos pequenos detalhes. Faz-se importante destacar que a autora citada acima afirma que este processo só ocorrerá se for usado em combinação com a visão do todo, oferecida pelo processo descendente de leitura. Porém, um dos processos pode ser mais utilizado do que o outro, dependendo do leitor. Entende-se, portanto que, para uma melhor compreensão de texto, é necessário que haja uma interação dos processos. Jamet (2000 apud MACIEL, 2009) acrescenta: “Na verdade, mais do que escolher entre essas duas hipóteses, parece mais adequado associá-las a um processo interativo.” (JAMET, 2000, apud MACIEL, 2009).

As atividades de leitura devem ser feitas sempre monitoradas pelo professor, para evitar que os alunos cheguem a ideias diferentes daquelas propostas pelo autor do texto. Um exemplo deste monitoramento é citado por Aebersold & Field (1997 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006), quando estes dizem que “parar ao final de cada parágrafo e perguntar

se a ideia principal, prevista no início do parágrafo, é sustentada por outra informação no parágrafo, é uma estratégia para monitorar a compreensão.”

1.5.1.3 Pós-leitura

Após a leitura, outro importante passo para a complementação do entendimento de um texto são as atividades de pós-leitura. É necessário certificar-se de que os alunos irão refletir sobre o que foi lido, revisar sua compreensão e reagir sobre as ideias do autor em relação às ideias deles próprios. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Estrangeira – PNC-LE (BRASIL, 1998), dizem que “os professores devem planejar atividades destinadas a levar os alunos a pensar sobre o texto, emitir suas reações e avaliar, criticamente, as ideias do autor. O foco essencial é no relacionamento do mundo do aluno com as ideias do autor.” (BRASIL, 1998).

Algumas atividades lúdicas de pós-leitura são citadas por Aebersold & Field (1997 apud CUNHA; GUIMARÃES, 2006), como, por exemplo: (i) preparar exercícios para expressar a ideia principal do texto através de um desenho ou (ii) dramatizar os personagens principais para se recontar a história através de uma peça teatral, que podem ser utilizadas após o ato de leitura.

Todas as atividades citadas acima exigem trabalho contínuo do professor, garantindo a motivação por parte dos alunos e, desta forma, buscando nas atividades de leitura aspectos que vão além da mera tradução, direcionando, assim, o desenvolvimento para habilidades comunicativas sociais e culturais do aluno.

CONCLUSÃO

Aspectos positivos e negativos da ludicidade na leitura em língua inglesa

Como já foi mencionado anteriormente, o uso de atividades lúdicas possui uma rica gama de aspectos positivos que podem auxiliar o trabalho do professor com o intuito de proporcionar aos alunos um melhor clima em sala de aula, com mais motivação, interação e prazer, tanto coletivo como individual. De acordo com Rodrigues (2007), as atividades lúdicas em aspectos intelectuais e afetivos, tem a capacidade de estimular a vida social e, sendo assim, podem contribuir potencialmente no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, a ludicidade se apresenta como ferramenta pedagógica importante para a leitura em língua inglesa no ensino infantil, pela sua capacidade de estímulo, interação e desenvolvimento de personalidade, desde que o professor não a utilize como um mero passatempo entre as atividades, e sim levando em consideração seu valor pedagógico em sala de aula. É preciso que o professor esteja preparado para aplicar as atividades lúdicas. Almeida (2000 apud SANTOS, 2009) afirma:

“O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso adiante.” (ALMEIDA, 2000, apud SANTOS, 2009).

Entende-se deste modo que a ludicidade apresentará suas vantagens e desvantagens dependendo da maneira e postura na qual o professor as aplica nas aulas e, sobretudo, através do seu conhecimento sobre o poder pedagógico e de desenvolvimento que as atividades podem proporcionar.

Além das vantagens citadas no decorrer deste trabalho, Piletti (1987 apud CHAGURI, 2006) ainda cita que o uso das atividades lúdicas nas aulas de leitura em língua inglesa pode trabalhar suas quatro habilidades linguísticas, juntamente com suas estratégias de aprendizagem tais como: meta-cognitivas, cognitivas e sócio afetivas.

É necessário que os docentes estejam bem direcionados sobre a melhor maneira de utilizar tais atividades, uma vez que o professor é o responsável pela aplicação e monitoramento das atividades lúdicas em sala de aula. “O professor que pretenda utilizar o lúdico em sua sala de aula deve saber que cabe a ele o planejamento, a organização do ambiente e dos materiais e principalmente ter conhecimento da sua clientela.” (BARROS, 1998, apud CHRISTMANN, 2013).

Para Gardner (1990 apud MARTINS, 2015), o professor é o principal responsável por influenciar a disposição do aluno em querer aprender uma segunda língua, de maneira positiva ou negativa, de acordo com seu comportamento em sala de aula. É certo que o próprio aluno já traz consigo a vontade de participar ou não das atividades, porém o autor supracitado destaca que o educador tem a capacidade de influenciá-lo a ser mais ativo, dependendo dos métodos utilizados nas aulas. Brown (1997 apud MARTINS, 2015) acrescenta que os professores precisam estar cientes de que os alunos podem ter atitudes tanto positivas como negativas, referente a sua vontade de participar das aulas e que as atitudes negativas podem ser influenciadas dependendo das atitudes do professor.

Porém, também é importante que se atente aos aspectos negativos que o uso de atividades lúdicas pode acarretar, caso não seja verificado o melhor momento ou ambiente para que sejam aplicadas. Santos (2011) apresenta algumas desvantagens de se utilizar a ludicidade em sala de aula:

- a) A dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso dos jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente;
- b) O tempo gasto com atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo;
- c) Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber por que jogam;

Levando estas afirmações em consideração, se evidencia a importância de um planejamento por parte dos professores para com a aplicação das atividades lúdicas. Este planejamento deve iniciar logo na sequência didática, com o objetivo de se extrair apenas os aspectos positivos da ludicidade e se evitar desvios de seus objetivos pedagógicos.

Partindo desta premissa, este trabalho uma sequência didática voltada para o ensino de leitura em língua inglesa no ensino infantil que seja, em sua natureza, baseada em atividades lúdicas, trabalhando o gênero das fábulas infantis. Tal sequência leva em consideração todas as afirmações referentes às funções dos aspectos lúdicos, bem como suas vantagens e desvantagens na utilização. Dessa forma, pretende-se promover uma oportunidade de se criar um ambiente de leitura em sala de aula de língua inglesa que envolva os alunos, criando uma sala de aula interativa, com alunos motivados a participar das leituras e atividades e, com isso, obter um maior desenvolvimento e resultados mais satisfatórios.

Kobashigawa (2008 apud GALVÃO, 2015), afirma que uma sequência didática é um conjunto de estratégias e atividades planejadas através de etapas pré-definidas, objetivando que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes. Este trabalho sugere uma sequência didática com atividades de aspectos lúdicos, buscando uma melhor participação e motivação dos alunos nas atividades propostas.

Contudo, não basta utilizar os aspectos da ludicidade em aula sem o necessário planejamento por parte do professor. A elaboração, desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática de ensino, consideram o contexto particular onde serão aplicadas,

permitem o reconhecimento das concepções prévias dos estudantes, ponderam acerca de suas idades e, assim, a estrutura cognitiva dos participantes torna-se relevante.

Ao seguir e pôr em prática as orientações da sequência proposta, espera-se que as atividades de leitura em língua inglesa para os alunos do ensino fundamental tornem-se atividades mais contextualizadas, prazerosas e significativas. Dessa forma, os estudantes terão a oportunidade de se envolverem no texto de maneira mais aprofundada em seus aspectos linguísticos e culturais, tornando as aulas mais motivadoras e interativas.

PLAYFULNESS IN ENGLISH READING CLASSES FOR STUDENTS OF CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

In order to demonstrate that playfulness can be an important tool for teaching a foreign language, this work seeks to clarify the advantages and disadvantages of using playful activities in children's education, as well as to suggest a teaching sequence with this type of activity combined with the use of the genre Fables for reading classes in English for children. In relation to reading in English language teaching, classes are usually restricted on the exploration of new words instead of developing other skills such as oral and textual production. In the childhood education this reality is not different. Based on the Proximal Development Theory of Vygotsky and the hypothesis of the Affective Filter of Krashen, it is observed that playfulness activities may auxiliare the teacher and students in the teaching-learning process, creating contexts in which children feel motivated to participate more in the classes in an interactive environment. The use of playfulness activities in schools introduce new techniques such as group activities and develops a low-stress environment. The suggested teaching sequence is composed of interactive reading activities that seek to extract all the advantages of playfulness activities for the teaching of reading in English to elementary school children.

Keywords: Playfulness. English. Lecture.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Michele Pereira. **A leitura e atuação do professor nas series iniciais.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, dez., 2010.

BAPTISTA, Camila Correa. **A importância da leitura na educação do campo e a formação do leitor. Trabalho de Conclusão de Curso.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2014.

BARROS, Criatiane Maria; SANTOS, Edna Gonçalves dos; BARBOSA, Marua Lúcia Ferreira de Figueiredo. **Leitura na educação infantil: a questão de objetivos de ensino.** Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 126p, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica.** Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

CAMPOS, Gisela Pincowsca Cardoso, **O processo de leitura: da decodificação à interação,** 2010. Disponível em: < <http://faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/oprocessodeleitura.pdf>> Acesso em 8 Set. 2016.

CARDIA, Joyce Aparecida Pires. **A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais: um relato de pesquisa.** Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n. 9, p. 1-14, 2011.

CARNEIRO, Salatiel da Conceição Luz, **O lúdico como facilitador do ensino/aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Anhanguera – UNIDERP. Belém, PA, 2011

CARVALHO, Susana Nunes. **Atividades lúdicas como estratégias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira,** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual do Goiás. Anápolis. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/bibliotecaunucseh/acervo/monografias/graduacao/letras/ano/ano_2009/tcclet_atividade_ludicas_carvalho_2009.pdf> Acesso em 13 Set. 2016.

CAVALCANTE, Edeamar Amaral. **Conectados com a leitura: uma investigação dos significados da literatura no 5º ano do ensino fundamental**. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, MG, 2013.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira para aprendizes brasileiros**. 2006. Universidade Estadual de Campinas, SP. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/u0>, v. 4. Acesso em 22 Set. 2016.

CHRISTMANN, Mara Regina. **O lúdico auxiliando a formação da personalidade**, 2013. WebArtigos. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-auxiliando-a-formacao-da-personalidade/104013/>> Acesso em 25 Set. 2016.

CITTOLIN, Simone Francescon. **A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo**. Revista de Letras, n. 6, 2003.

COELHO, Kesia; MACHADO, Mirian Almeida, **A importância da leitura na educação infantil: um estudo teórico**, 2015. Faculdade de Pimenta Bueno – FAP. Disponível em: < http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1941.pdf> Acesso em 6 Set. 2016.

CUNHA, Alex Garcia da; GUIMARÃES, Mônica Soares de Araújo, **O ensino de leitura em língua inglesa no ensino fundamental: ativação do conhecimento prévio, estratégias e preparação para leitura**. Revista Parquirere, Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Minas Gerais, 2006.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar**. Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG, v.1, n.4, p.107-12, 2004.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de educação, v. 14, p. 273-291, 2001.

FLORÊNCIO, Liliane de Oliveira; ALMEIDA, Verucci Domingos. **O gibi como um recurso didático-pedagógico para aulas de leitura em língua inglesa**. In: II Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Campina Grande, PB, 2015.

FRANCO, Raquel Rodrigues; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **A criança e o brincar como um direito de liberdade**. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, nov. 5-8: Curitiba, PR, 2007.

FREITAS, Eliane Sermidi; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia**. Portal Educacional do Estado do Paraná, 2007.

FRIGOTTO, Alice Rech; MOTTER, Rose Maria Belim, **O uso significativo dos jogos na aula de inglês**, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_alice_rech_frigotto.pdf> Acesso em 12 Set. 2016.

GALVÃO, Márcia Nadja Oliveira de Medeiros. **A leitura e a produção textual no ensino fundamental I: uma proposta de como trabalhar com os gêneros textuais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

GOMES, Rodrigo Belfort; SANTOS, Elaine Maria. **Leitura em língua inglesa: trabalhando o texto**. Anais Eletrônicos do IV Seminário Nacional Literatura e Cultura, São Cristóvão, SE: GELIC/UFS, V. 4, 3-4 mai., 2012.

GONÇALVES, Carolina; RIBEIRO, Maria Augusta HW. **Experiências de leitura: caminhos possíveis do ensinar e do aprender—movimentos de escuta**. Universidade Estadual Paulista, 2004.

HUTIM, Marciley Maria. **Ensinar numa perspectiva lúdica a partir dos jogos e das brincadeiras na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Alfredo Nasser. Aparecida de Goiânia, GO, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar, letramento e infância**. Em busca da pedagogia da infância: Pertencer e Participar, p. 21, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Perspectiva, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994.

LIMA, Fabiana Cristina de; GOMES, Cleomar Ferreira. **A criança, o brincar e a educação infantil - um encontro com encanto**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Brasileiro de psicopedagogia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR, 26-29, out., 2009.

MACIEL, Tamara Aparecida. **“A professora é um bicho de grito!”: reflexões sobre o papel do psicológico na instituição escolar**. Monografia apresentada ao curso de Psicologia – Universidade Vale do Itajaí. Santa Catarina, 2009.

MALAQUIAS, Maiane Santos; RIBEIRO, Suely de Souza. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância**, 2013. Psicólogo Artigos. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>> Acesso em 15 Set. 2016.

MARQUES, Soraia Mendonça. **O lúdico: jogos, brinquedos e brincadeiras na construção do processo de aprendizagem na educação infantil**, 2011. Pedagogia ao pé da letra. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/monografia-o-ludico-jogos-brinquedos-e>>

brincadeiras -na-construcao-do-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil-pdf/> Acesso em 30 Ago. 2016.

MARTINS, Viviane Lime, **O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa**, 2015. In: Revista Intraciência, Ed. 10. Faculdade do Guarujá. Disponível em: <<http://www.faculadadedoguaruja.edu.br/revista/downloads/edicao102015/Artigo-3.pdf>> Acesso em 16 Set. 2016.

MELLO, Nedimar Carvalho dos Santos de. **Psicopedagogia e ludicidade: de mãos dadas no processo de alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Cândido Mendes. Niterói, RJ, 2011.

MELO, Francilene Lima de. **A contribuição do lúdico para o desenvolvimento da leitura na pré-escola**. Anais do XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica – XV-INIC, XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – XI-EPG, V Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior – V-INICJr. Universidade do Vale do Paraíba. São José dos Campos, SP. Out., 2011.

MINSON, Rosilaine Silvia, **Fábulas: um incentivo à leitura**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cardernos PDE, v.1, 2013.

NOGUEIRA, Zelia Paiva, **Atividades lúdicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa**, 2008. Portal dia a dia Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf?PHPSESSID=2009050508145567>> Acesso em 14 Set. 2016.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. 2004. Disponível em: <http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm>. Acesso em 27 Set. 2016.

NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, p. 18-29, 2004.

OLIVEIRA, Luciane Aguetoni de; BASSO, Rosângela Aparecida Alves. **Contos de fadas nas aulas de leitura em língua inglesa: uma nova proposta de ensino com gênero textual**, 2009. Portal dia a dia educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2476-8.pdf>> Acesso em 22 Set. 2016.

ORTEGA, Luciana Pereira; DINIZ, Paula Andrea. **Como se constitui a aula enquanto gênero discursivo**. Anais do XV Congresso de Leitura do Brasil. 2011.

PAÇO, Glauca Machado de Aguiar. **O encanto da literatura infantil no Cemei Carmem Montes Paixão**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mesquita, RJ, 2009.

PEDROSO, Cristiane de Andrade et al. **Papel do brinquedo no desenvolvimento infantil**. Trabalho de Conclusão de curso. Faculdades Integradas do Vale do Ribeira. São Paulo, 2008.

PEREIRA, Aldeides Gomes, **A ludicidade como recurso pedagógico para a aprendizagem da leitura e da escrita**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, RR, 2013.

PEREIRA, Maria Oneide da Silva. **A importância do lúdico na leitura das series iniciais do ensino fundamental I: estudo de caso na Escola Municipal De Ensino Fundamental Odilon Edízio Lima – Cacimba de Dentro/PB**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual da Paraíba. Grarabira, PB, 2014.

RICARDO, Schutz. **Stephen Krashen's theory of second language acquisition**. Retrieved January, v. 25, p. 2011, 2007.

RODRIGUES, Kátia Cristina Sbizera. **A ludicidade e sua possibilidade de aplicação para o processo de ensino e aprendizagem de inglês**, 2007. Portal dia a dia educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_katia_cristina_sbizera_rodriques.pdf> Acesso em 18 Set. 2016.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. DF, 2013

RONDESTVEDT, Nichole. **Bill and Rosco**, 1999. Disponível em: <<http://www.sundhagen.com/babbooks/bill/index.html>> Acesso em 28 Set. 2016.

ROSSAFA, Ana Paula Barbosa. **Reflexões sobre a leitura: da importância ao incentivo**. Anais da XIV Semana de Educação, Universidade Estadual de Londrina, mai. 9-11: Londrina, PR, 2012.

SANTOS, Carina Pereira dos, **A importância do lúdico na educação infantil com crianças de 5 anos**, 2009. UNISALESIANO - Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, São Paulo. Disponível em: <<http://unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC27673572826.pdf>> Acesso em 29 Set 2016.

SANTOS, Cristiane Cimelle da Silva; COSTA, Lucinalva Ferreira da; MARTINS, Edson. **A prática educativa lúdica: uma ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. dez., 2015.

SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Editora E-papers, 2006.

SANTOS, Fernanda Batista dos; CORADIM, Josimayre Novelli, **O ensino de língua inglesa nas séries iniciais: uma proposta de leitura crítica**, 2013. Trabalho Completo apresentado no V Encontro Interdisciplinar de Educação. Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let03696089923.pdf> Acesso em 22 Set. 2016.

SANTOS, Marcelo Antônio dos, **Novas tecnologias no ensino de matemática: possibilidades e desafios**. Revista Modelos – Vol.1, nº1. Faculdade Cenequista de Osório – FACOS. p. 38-44. 2011

SCHIETINGER-CACHINA, Daryl Ann. **A martian halloween**, 1996. Disponível em: <<http://www.sundhagen.com/babbooks/martian/index.html>> Acesso em 29 Set. 2016.

SECO, Maria da Graça Roncaglia. **A construção do leitor em língua inglesa por meio de histórias infantis em inglês**, 2007. Portal Dia a Dia Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/320-4.pdf>> Acesso em 28 Set. 2016.

SILVA, Ana Maria da; GAFFURI, Priscila.; MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e pré-leitura na sala de aula do ensino fundamental. In: Congresso nacional de linguagem em interação**, 1. Maringá, PR, 2006.

SOUZA, Gercilene da Silva de; OLIVEIRA, Raimunda Queiroz de; WANDERLEY, Marta Maria Silva de Faria. **Gêneros textuais: proposta lúdica de leitura, produção de textos e outras linguagens em um curso de formação de professores de barreiras-ba**. III Encontro de Leitura e Literatura da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, BA, 2013.

SUNDHAGEN, Becci. **When I grow up**, 1996. Disponível em: <<http://sundhagen.com/babbooks/grow/index.html>> Acesso em 27 Set. 2016.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo**-DOI: 10.4025/actascilangcult. v30i1. 4054. Acta Scientiarum. Language and Culture, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

TRISTÃO, Marly Bernardino. **O lúdico na prática docente**. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2010.

VIEIRA, Antonia de Fátima Alves. **A formação de conceito na perspectiva de Vygotsky**. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro Universitário de Brasília. Brasília, DF, 2007.

VIEIRA, Larissa de Souza; OLIVEIRA, Valdiléia Xavier de. **A importância dos jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento.** V Encontro de Produção Científica e Tecnológica. Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão, PR. 26-29, out., 2010.

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sempre houve uma preocupação referente às atividades de leitura por parte dos profissionais da área de educação infantil. O ideal seria que os alunos fossem estimulados ao ato da leitura desde o momento em que iniciam sua alfabetização, sendo incentivados desde cedo a terem contato com os textos. Para que isso se torne possível, é necessário que o professor crie situações favoráveis para que haja estímulo a leitura por parte dos estudantes. É certo que nem todas as escolas oferecem estrutura para que o hábito da leitura seja desenvolvido da melhor maneira, o que pode dificultar o trabalho do professor em introduzir atividades de leitura com seus alunos. Algumas não possuem biblioteca ou nem mesmo disponibilizam livro didático para os alunos, o que se torna uma grande barreira para os educadores, uma vez que ele próprio tem a missão de conseguir as obras em um esforço contínuo para que as atividades de leitura aconteçam, visto a importância que as mesmas tem no processo de letramento dos alunos.

Gomes (2012) afirma que, assim como no ensino da língua materna, o professor de língua inglesa possui o importante papel de incluir em suas aulas, atividades de leitura que trabalhem tanto aspectos linguísticos quanto sociais e culturais. Por sua vez, os PCN-LE (BRASIL, 1998) destacam a importância que as atividades de leitura possuem nas aulas de língua estrangeira no ensino infantil, desde que tais atividades privilegiem conteúdos do texto e não somente as suas estruturas gramaticais e de vocabulário.

Entende-se, desta forma, que a leitura nas aulas de língua inglesa é de fundamental importância, tanto para trabalhar aspectos socioculturais como também para atividades de cunho linguístico. Desta forma, esta sequência didática tem por finalidade desenvolver atividades de leitura em língua inglesa no ensino fundamental, com uso do gênero “fábulas infantis” e com atividades baseadas na ludicidade. No que se refere ao uso de gêneros como estratégia de ensino de língua inglesa, Corchs (2006 apud MINSON, 2013) afirma:

“O uso de gêneros literários pode despertar o interesse dos alunos por ressaltar a subjetividade e proporcionar uma visão mais ampla e rica de informações. Dessa forma, o aluno está apto a usar a criatividade em atividades interessantes e diferenciadas que proporcionam desenvolvimento no aprendizado do idioma.” (CORCHS, 2006, apud MINSON, 2013)

Da mesma forma, o uso de atividades lúdicas nas aulas de leitura em língua inglesa, acrescentam fatores importantes para a aula, uma vez que possuem, em sua natureza, o prazer e a espontaneidade como características próprias. Teixeira (1995 apud RODRIGUES, 2007) destaca com a seguinte afirmação:

“O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva.” (TEIXEIRA, 1995, apud RODRIGUES, 2007)

Além das características lúdicas mencionadas pelo autor supracitado, a ludicidade provoca interação e motivação nos alunos. Desta forma, os professores de língua inglesa podem se beneficiar de todas as vantagens que a ludicidade aliada ao uso de gêneros literários podem proporcionar, tornando a sala de aula em um ambiente mais dinâmico e atrativo e, conseqüentemente, fazendo com que os mesmos participem mais.

Especificamente sobre o uso do gênero “fábulas infantis” no ensino de língua inglesa, Tonelli (2008) afirma que elas podem ser utilizadas de maneira didática, de modo a contribuir para o processo de aprendizado nas aulas de leitura em língua inglesa, devido ao interesse que as mesmas causam nas crianças de maneira natural. Luthi (1968 apud OLIVEIRA; BASSO, 2009) acrescenta que as fábulas infantis possuem uma estrutura de fácil compreensão dos acontecimentos narrados, uma vez que a ação se desenrola em ordem cronológica.

Santos & Coradim (2013) acrescentam que ensinar língua inglesa por meio do trabalho com fábulas pode proporcionar ao aluno não apenas o contato com a língua alvo, mas também com a cultura e história da mesma. Fato este que dá oportunidade ao aluno de obter informações culturais sobre costumes e tradições locais de determinada sociedade que antes ele não conhecia.

Uma interessante afirmação a respeito deste gênero é proposta por Cagneti (1996 apud PAÇO, 2009), afirmando que “as histórias infantis são, antes de tudo, literatura, ou melhor, arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.” (CAGNETI, 1996, apud PAÇO, 2009).

Por meio desta afirmação, percebe-se que o uso deste gênero, aliado à atividades com características lúdicas, podem ser uma estratégia pedagógica que combina perfeitamente com o ensino infantil, uma vez que as crianças são atraídas por atividades que exigem da sua criatividade, introduzindo-as em momentos na qual as mesmas possam usar sua imaginação.

É importante que os professores tenham em mente que os textos não sejam utilizados apenas como pretexto para abordar aspectos gramaticais da língua, mas que sejam trabalhados principalmente em sua essência, enfatizando seu conteúdo e seus aspectos culturais. Desta

forma, o envolvimento do aluno poderá ser maior e, assim, será mais produtivo trabalhar aspectos linguísticos integrados aos aspectos socioculturais da obra.

O desejo em alertar os professores para a possibilidade de usar atividades de fábulas no ensino de leitura em língua inglesa no ensino infantil como ferramenta pedagógica de auxílio no processo de ensino-aprendizado, aliada ao uso de um gênero que seja rico em características que chamam a atenção das crianças, foi o que me motivou a elaborar este trabalho.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

O principal objetivo desta sequência didática é trabalhar com a compreensão geral e específica do gênero literário fábula por meio de atividades interativas que motivem os alunos a participarem mais das aulas. Dessa forma, será possível proporcionar a eles motivação para discussões em roda acerca dos temas abordados nas histórias trabalhadas,

Objetivos Específicos:

1. Provocar a curiosidade dos alunos referente aos textos apresentados, fazendo com que os mesmos expressem seus conhecimentos prévios acerca da temática sugerida pelo gênero;
2. Incluir os alunos em atividades coletivas de leitura por meio do uso do gênero fábulas infantis, fazendo com que eles reflitam sobre o conteúdo das histórias e seus aspectos, tais como linguísticos e culturais;
3. Discutir o conteúdo das histórias utilizadas nas aulas por meio de atividades lúdicas, tais como leituras coletivas, dramatizações e jogos de compreensão, através de atividades de pós-leitura, objetivando a certificação de que os alunos reflitam sobre o que foi lido, reagindo sobre as ideias do texto;
4. Criar situações em sala de aula por meio de atividades lúdicas de dramatização e expressão artística, onde o aluno possa expressar o que foi aprendido nos textos.

CONTEÚDOS:

- a) As características do gênero fábula;
- b) Verbos condicionais e tempos verbais (*simple past e simple future*);
- c) Marcas linguísticas, tais como recursos de rima e recursos de humor (jogo de palavras, rima etc.).

AULAS PREVISTAS: 4 (quatro) aulas.

EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM:

- a) Utilizar o conhecimento prévio dos alunos para facilitar o trabalho com o gênero textual fábulas infantis;
- b) Reconhecer as características do gênero textual a ser trabalhado;
- c) Integrar os alunos em atividades de leitura interativas com a utilização de atividades lúdicas de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- d) Ampliar o conhecimento dos alunos a respeito de estruturas linguísticas utilizadas;
- e) Ampliar o conhecimento dos alunos acerca do vocabulário das ocupações;
- f) Criar ilustrações para as fábulas infantis trabalhadas nas aulas.

DESCRIÇÃO DAS AULAS:**Aula 1:**

Duração: 60 minutos;

Expectativa de ensino e aprendizagem:

- a) Extrair os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual fábula;
- b) Trabalhar o texto por meio de atividades lúdicas de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- c) Trabalhar o uso da estrutura “*Would + to be*”.

1º momento: Apresentando o gênero Histórias Infantis:

Duração: 10 minutos;

Procedimentos:

Nesta primeira etapa da aula, trabalha-se com a história chamada “*When I grow up*” do autor Becci Sundhagen. A história contém ilustrações de Faye Sepahban e trata-se de uma fábula rimada abordando um tema importante para as crianças do ensino fundamental: *Qual ocupação escolher para o futuro?* No primeiro momento da aula, o professor pode fazer algumas perguntas com o objetivo de extrair o conhecimento prévio dos alunos a respeito do gênero textual a ser apresentado. Algumas perguntas sugeridas são:

1. O que vocês querem ser quando crescerem?
2. Qual a profissão dos pais de vocês?
3. Por que vocês acham que é preciso trabalhar?

Após coletar estas respostas (não é preciso escrevê-las no quadro), o professor deve apresentar a história, preferencialmente por meio de slides no computador ou *tablet*, mas caso não seja possível, ele também pode apresentar por meio de papéis impressos. Porém, é importante que as ilustrações que acompanham o texto do início ao fim estejam visíveis. Neste momento, apenas o professor lê oralmente, e pede que os alunos acompanhem as ilustrações para tentarem responder as perguntas posteriores. Após a leitura oral por parte do professor, o mesmo poderá fazer algumas outras perguntas para os alunos. Algumas perguntas sugeridas são:

- a) De acordo com as ilustrações visualizadas, qual o gênero do texto?
- b) Sobre o que vocês acham que a história do texto fala?
- c) Quais outras histórias do mesmo gênero vocês conhecem?
- d) Vocês conhecem o autor deste conto?
- e) Quando vocês acham que a história foi escrita?

Após a coleta das respostas no quadro, o foco passa a ser o título do texto. A atividade proposta para esta etapa da aula é um exercício lúdico onde os alunos irão visualizar algumas imagens (no máximo quatro) no computador, *tablet* ou mesmo coladas no quadro, onde eles terão que supor o significado do título através de relação com a imagem correta.

Aconselha-se que o professor utilize apenas uma imagem que seja coerente com o título do texto, e que as outras sejam referentes a características de outros temas diferentes. Nesta atividade, o professor pode tanto formar duplas ou pequenos grupos para que todos interajam e que a etapa não se alongue mais do que o necessário. Na hora de formar as duplas, é importante que o professor divida-os de forma que os alunos com conhecimento mais avançado fiquem perto dos que estão menos avançados no que se refere aos conhecimentos de

língua inglesa. Desta forma, os alunos mais adiantados podem ajudar os outros na hora das atividades. Os alunos terão alguns segundos para escolher a imagem correta. Um grupo ou dupla, de cada vez, e o professor, podem escolher a ordem na qual eles se expressam sobre a resposta. Não se trata de uma competição, mas caso algum grupo não acerte, ele terá que explicar porque escolheu determinada imagem, com o objetivo de compartilhar seu ponto de vista com os demais alunos. No final, todos discutem sobre a resposta correta.

2º momento: trabalhando o texto:

Duração: 20 minutos;

Procedimentos:

Nesta segunda etapa, o professor inicia uma leitura coletiva e acompanhada com os alunos. Num primeiro momento, o professor lê slide por slide, ou parágrafo por parágrafo, e pede para que os alunos o acompanhem. O título da fábula é “*When I grow up*” do autor Becci Sundhagen.

Os alunos irão perceber sobre o que se trata o texto através das ilustrações que cada slide contém. Neste momento, por se tratar de um texto com rimas, sugere-se que o professor leia todo o verso e peça que os alunos completem com a última palavra de cada verso, sendo eles os responsáveis em acompanhar a sinfonia na rima das estrofes. Após esta leitura acompanhada, o professor explica que irá iniciar uma atividade onde, individualmente, os alunos serão chamados para frente da sala e irão ler um parágrafo do texto para o resto da turma. O parágrafo será entregue pelo professor a este aluno em uma folha de papel contendo a ilustração para ajudá-lo a compreender o que será lido. Terminada a leitura do parágrafo, o aluno que leu terá que expressar, por meio de uma mímica, qual ocupação foi mencionada no parágrafo, enquanto os outros alunos da turma tentam identificar e responder, apenas de acordo com a mímica. Antes de chamar o próximo aluno, escrever o nome da ocupação citada neste parágrafo no quadro em inglês.

Com esta atividade, todos os alunos terão que prestar atenção no texto, tanto o aluno que está na frente da sala, para expressar a mímica corretamente, quanto os outros alunos sentados, para tentarem captar informações que os ajudem a tentar interpretar a mímica de maneira correta. Caso não tenha parágrafos suficientes para que todos participem lendo e fazendo a mímica nesta atividade, deixar claro que os que não participaram desta atividade, na frente da sala, serão escolhidos no decorrer das próximas atividades.

3º momento: trabalhando o conteúdo do texto:

Duração: 15 minutos;

Procedimentos:

Finalizada a atividade de mímica, discutir um pouco com os alunos sobre as ocupações mencionadas na história. Questionar se eles entenderam sobre o que se trata o texto e fazer algumas perguntas coletivamente como, por exemplo:

- a) Quais as ocupações mencionadas no texto?
- b) Vocês conhecem alguém que seja vaqueiro, piloto ou astronauta (ocupações utilizadas e trabalhadas nas mímicas), por exemplo?
- c) Vocês gostariam de trabalhar em alguma dessas ocupações quando crescerem?

Depois das respostas por parte dos alunos, o professor pode aplicar uma atividade de pós-leitura em que os alunos receberão uma folha em branco com o objetivo de expressarem, em desenhos, todas as ocupações mencionadas no texto, como também poderão pintá-las. Todos os desenhos devem ser seguidos dos nomes das ocupações, em inglês, que foram trabalhadas no momento anterior. Deixar claro que tal atividade será avaliada. Finalizada esta atividade, utilizar o quadro para destacar palavras do próprio texto que se conectam com determinadas ocupações, mas de maneira embaralhada, por exemplo: *cowboy – live on a ranch; fireman – drive big trucks; president – lead my country* etc. No quadro, as ocupações e as ações referentes a cada uma devem estar embaralhadas e serão os alunos que deverão fazer a conexão correta. Esta atividade pode ser feita tanto coletivamente como individualmente.

4º momento: trabalhando a moral da história:

Duração: 5 minutos;

Procedimentos:

Nesta última etapa da aula, iniciar com os alunos uma discussão acerca da moral da história apresentada. É importante que o professor esteja ciente de que toda fábula apresenta uma lição interessante para se trabalhar com a turma. Perguntas como:

- a) Qual a importância de se ter um sonho para o futuro?
- b) Vocês acham que uma boa profissão é o que define um futuro feliz?
- c) Vocês acham que ser nós mesmos é mais importante do que ser um profissional de sucesso?
- d) O que vocês acham que aprenderam com a história contada?

É importante se certificar de que todos irão se expressar verbalmente e, após este momento, o professor também pode deixar sua opinião sobre a história contada, assim com as lições que ele aprendeu com ela.

5º momento: Trabalhando estruturas do texto:

Duração: 10 minutos;

Procedimentos:

Neste momento, o professor pode retirar um parágrafo do texto para introduzir uma breve explicação sobre uma forma verbal utilizada na história, focando na estrutura “*I would like to be*” contida em alguns parágrafos da fábula. Explicar no quadro para quais casos podemos utilizar esta estrutura, usando o contexto das ocupações. Para finalizar a aula, fazer uma atividade oral onde os alunos terão que responder a seguinte pergunta: “*What would like to be in the future?*” Explique a maneira correta de responder e inicie a atividade oral individualmente com a classe. Neste momento, não é necessário traduzir cada palavra da frase, mas apenas dizer para o que ela serve. Antes de finalizar a aula, pedir aos alunos que procurem ler uma fábula infantil em casa, de qualquer autor, preferencialmente com a ajuda dos seus pais.

Aula 2:

Duração: 60 minutos;

Expectativa de ensino e aprendizagem:

- a) Revisar as características linguísticas e sociais acerca do gênero textual fábula;
- b) Trabalhar o texto através de atividades lúdicas de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- c) Discutir a moral da história a ser utilizada (nunca devemos nos apossar de algo que não é nosso);
- d) Trabalhar o tempo verbal “*simple past*”.

1º momento: Ativando conhecimentos prévios acerca do texto:

Duração: 10 minutos;

Procedimentos:

A aula inicia-se com a revisão dos aspectos do gênero fábula, através de uma breve discussão entre os alunos e o professor, onde são lembradas quais as características do

gênero em questão. Em seguida, o professor apresenta, no próprio quadro, o nome da próxima história e expõe uma ilustração da capa. Esta fábula chama-se “*Bill and Rosco*” da autora Nichole Rondestvedte e aborda uma situação onde uma criança encontra uma cadela perdida que é levada para o veterinário para receber cuidados. Após os cuidados, o garoto consegue encontrar os donos da cadela e ganha um filhote da mesma. Neste momento, o professor inicia uma discussão coletiva com os alunos, com base no nome da história e na ilustração. Algumas perguntas indicadas são:

1. Sobre o que vocês acham que se refere à próxima história?
2. Alguém já teve ou tem um animal de estimação?
 - a. Se sim, qual é?
 - b. Se não, por que não tem?

Depois de obter as respostas (que nesse caso, não precisam ser escritas no quadro), o professor apresenta uma atividade de jogo da memória, utilizando *flashcards* com imagens dos personagens da fábula e os nomes referentes a cada um. Nesse caso, podem ser Rosco, o veterinário; Bill, o pai de Bill; e a cadela, assim como seus desenhos. Os alunos dividem-se em dupla e jogam com o objetivo de familiarizar-se tanto com os personagens do texto, como com os nomes em inglês que serão visualizados na história. Ao final do jogo, todos os alunos que participaram recebem os parabéns.

2º momento: Trabalhando e dramatizando o texto:

Duração: 30 minutos;

Procedimentos:

Após a atividade, o professor apresenta a fábula através de slides ou leitura em folha, desde que as ilustrações estejam coladas no quadro. A princípio, a leitura será acompanhada e os alunos ficarão prestando atenção nas ilustrações do texto. Finalizada a leitura, o professor lê novamente, desta vez pausadamente, e pedindo para que os alunos repitam as sentenças. Essa segunda leitura pode ser acompanhada de breves traduções sobre sentenças chaves nos parágrafos. A seguir, o professor inicia uma atividade onde os alunos se dividem em grupos de, no máximo, três componentes. Cada grupo recebe o texto em pedaços de papéis, onde os parágrafos estarão embaralhados e eles terão que montar o texto na ordem correta. A única dica será as ilustrações, que deverão estar visíveis no quadro ou computador. Após o término desta atividade, o professor verifica se os grupos acertaram, pedindo para que os próprios leiam seus textos. É importante que o professor tenha uma postura humorada caso algum

grupo leia de maneira errada, para que os mesmos não se intimidem em responder as próximas atividades. Em seguida, se discutem alguns aspectos do texto, como por exemplo:

- a) O que os alunos acharam da história?
- b) Eles conseguiram compreender, mesmo ela estando em inglês?
- c) Quais semelhanças eles encontraram com relação à história anterior?

O professor pode permitir que alguns alunos se expressem individualmente nessa etapa, com o objetivo de fazê-los se sentirem mais incluídos na aula. Finalizadas as perguntas, inicia-se uma atividade lúdica de dramatização, onde os alunos terão que reler o texto, colocando as expressões do personagem na leitura. A cada aluno é entregue um pedaço de papel com um parágrafo do texto e a ilustração. Eles terão que ler os parágrafos e, em seguida, dramatizar o que foi lido. Para isso, o professor deve organizar rapidamente a ordem e auxiliar-los na leitura, se necessário. É preciso que o professor provenha espaço suficiente na sala de aula ou leve-os para um lugar na escola onde eles tenham mais espaço para se movimentarem. Caso os alunos tenham dificuldade em entender o parágrafo lido, o professor pode auxiliar com a tradução de palavras chaves oralmente, para que o entendimento do parágrafo, por parte do aluno, seja facilitado. Todos deverão participar e, no final da atividade, a fábula será mais bem compreendida pelos alunos, uma vez que eles participaram da dramatização. Não esquecer de parabenizar os alunos pela participação para que eles sintam-se motivados a participar das próximas atividades.

4º momento: Trabalhando a moral da história:

Duração: 10 minutos;

Procedimentos:

É importante que o professor faça algumas perguntas referentes às ações dos personagens do texto, que, ao invés de apenas ficarem com a cadela, cuidaram dela. Ou, ao invés de Bill simplesmente deixá-la onde achou, a leva para casa. Perguntas como:

- a) Se vocês estivessem no lugar de Bill, fariam o mesmo?
- b) Por que vocês acham que Bill quis cuidar da cadela?
- c) Por que será que, ao invés de Bill ficar com ela, ele decidiu procurar os donos?

Ao final deste momento, é aplicada uma atividade lúdica conhecida como *quizz*, com perguntas referentes ao texto. O professor organiza a ordem de acordo com quem ainda não participou, ou por ordem alfabética. A participação pode ser tanto individual como em grupo,

para que os alunos respondam juntos. Ao lançar a pergunta, o aluno que bater primeiro na mesa tem o direito de responder. As perguntas deste jogo podem ser em português, mas se faz importante que o professor vá introduzindo algumas palavras ou sentenças em inglês também, desde que estas tenham sido trabalhadas no texto anterior na qual se refere o jogo. No final da atividade, atribui-se uma pontuação simbólica ao vencedor. É importante que o professor ressalte a importância do respeito entre os participantes para com as regras do jogo.

5º momento: Trabalhando as estruturas do texto:

Duração: 10 minutos;

Procedimentos:

Perguntar aos alunos em que tempo verbal eles acham que se encontra o texto lido anteriormente. Em seguida, com a utilização do quadro, explicar como funciona a utilização do tempo verbal “*simple past*”, partindo das estruturas do texto, tendo em vista que todos os parágrafos contem sentenças neste tempo verbal. Nesta explicação, é importante que as instruções sobre a formação do tempo verbal em questão sejam breves e de maneira simples e clara. Seguindo a explicação, é hora de uma atividade oral sobre o tema explicado anteriormente: o professor divide a sala no meio, através de uma linha, fita ou qualquer material que sirva para dividir o espaço. Em seguida, o professor explica para os alunos que, quando ele falar alguma frase no presente, os alunos repetem a frase permanecendo na área da frente da sala e, quando o professor falar uma frase no passado (*simple past*), então os alunos dão um passo para atrás da linha e repetem a frase. A parte de trás da linha representará o tempo passado. A atividade deve envolver todos os alunos coletivamente. Os alunos que não acertarem o movimento de acordo com a regra, deverão sentar e os outros continuam até restar apenas um.

Aula 3:

Duração: 60 minutos;

Expectativa de ensino e aprendizagem:

- a) Reconhecer as marcas linguísticas e as características do gênero em estudo;
- b) Trabalhar o texto através de atividades lúdicas de pré-leitura, leitura e pós-leitura;
- c) Discutir aspectos culturais do *Halloween* (dia das bruxas);

- d) Utilizar os recursos não verbais assim como palavras cognatas e as estruturas gramaticais já aprendidas, para auxiliar na leitura e compreensão de textos do gênero em estudo;
- e) Trabalhar a estrutura “*present continuous*”

1º momento: Ativando conhecimentos prévios acerca do texto e discutindo aspectos do Halloween:

Duração: 10 minutos;

Procedimentos:

Neste primeiro momento da aula, os alunos irão visualizar, no computador ou através de impressões em folha, algumas figuras referentes ao *Halloween*. Algumas dessas figuras podem ser fotos reais das comemorações e outras podem ser artes que retratem momentos dessa data. Em seguida, o professor colhe algumas informações sobre o tema. Algumas perguntas podem ser:

1. O que é o *Halloween*?
2. Vocês já participaram de algum evento de *Halloween*?
3. O que se comemora nesta data?
4. Por que as pessoas costumam se fantasiar de bruxas ou fantasmas?

Isto servirá para extrair conhecimentos prévios do aluno acerca do tema a ser estudado. Em seguida, o professor pode falar um pouco sobre o *Halloween*, com algumas informações básicas desta comemoração. O próximo passo será a apresentação de um vídeo acerca do tema, mostrando como algumas pessoas comemoram o *Halloween* nos Estados Unidos, vídeo este com duração de, no máximo, cinco minutos. Finalizado o vídeo, o professor deve oferecer aos alunos a chance de dizer o que acharam do que assistiram, coletivamente ou individualmente.

2º momento: Trabalhando o texto e seu conteúdo:

Duração: 25 minutos;

Procedimentos:

O próximo passo será apresentar o texto. Porém, é interessante que o professor esteja vestindo alguma peça de roupa que tenha aspectos de uma vestimenta de *Halloween*, como, por exemplo, um chapéu de bruxa, roupa de fantasma ou alguma outra peça do tipo e, se possível, apagar algumas luzes da sala de aula, desde que não atrapalhe a leitura. Estes

detalhes servirão para deixar a leitura mais contextualizada, no clima da história que se seguirá. O texto será lido, a princípio, pelo professor, mas antes ele entregará uma folha com o texto para cada aluno ir acompanhando junto a ele. O professor deve ler com entonação para as rimas presentes e deixando visível todas as ilustrações que estão presentes nos parágrafos. O nome do texto é “*A Martian Halloween*” do autor Daryl Ann Schietinger-Cachina com ilustrações de Daryl Ann Schietinger-Cachina e Michaele Gauthier, narrando a história de alguns alienígenas que pousam na terra, justamente em um local onde se está comemorando o *Halloween*.

Um fato interessante na fábula está na narração bem-humorada de um dos integrantes da nave, que se encontra assustado com o que vê na comemoração desta data especial. Após a leitura por parte do professor, é a vez dos alunos também lerem. Porém, este momento de leitura por parte dos alunos será feito de uma maneira diferente. O professor deve colar cartazes nas paredes ao redor da sala, contornando-a. Cada aluno terá que ler um parágrafo, individualmente, do primeiro cartaz que contém o primeiro parágrafo do texto até o último. Nessa ação, os alunos irão lendo o texto, rodeando a sala, sendo interessante que as luzes estejam apagadas, e a única fonte de iluminação seja uma lanterna na mão de quem está lendo. Ao término de cada parágrafo, mesmo contendo ilustrações, o professor também deverá trabalhar o significado do que foi lido. Por se tratar de um texto um pouco mais longo do que os anteriores, o professor deve separar um pouco mais de tempo para este momento de leitura e dividir bem os cartazes no espaço disponível das paredes da sala. Deste modo, a leitura será mais interativa e os alunos entrarão no clima da fábula.

3º momento: Discutindo as ações dos personagens:

Duração: 15 minutos;

Procedimentos:

Finalizada a leitura interativa do texto, fazer algumas perguntas para os alunos sobre o que eles acharam da fábula, como, por exemplo:

- a) O que vocês acharam da história contada?
- b) Que impressões vocês tiveram acerca dos personagens?
- c) O que vocês fariam se estivessem no lugar dos visitantes?

Após este momento, destacar algumas palavras da fábula lida no próprio quadro, que sejam referentes ao *Halloween*, como, por exemplo: *ghosts*, *witches*, *night*, *monsters* etc. Discutir com os alunos o que estas palavras têm em comum e trabalhe seus significados

através de imagens, em uma atividade oral. Seguindo este exercício, iniciar uma atividade lúdica onde os alunos terão que interpretar os comportamentos de alguns personagens do *Halloween* e que também estão presentes no texto. Cada aluno irá colar um pedaço de papel na camisa com o nome de um personagem, como por exemplo, *ghost* ou *martian (Andy)*. Quando todos tiverem o papel colado em sua farda com o nome do personagem, então o professor escolhe a ordem para que cada um dramatize o comportamento deste personagem, de acordo com o que foi lido no texto, e também somando o conhecimento que o aluno tem sobre cada entidade. O comando para que cada um comece pode ser a frase: “*Ghost, how do you scare people?*” Todos terão que usar a imaginação para fazer os gestos que lembram os personagens atribuídos a eles.

4º momento: Trabalhando o present contínuos no contexto da fábula:

Duração: 10 minutos;

Procedimentos:

Para finalizar a aula, extrair do texto algumas sentenças com o uso da estrutura “*present continuous*” como, por exemplo, “*why are they knocking...*”, e explicar aos alunos para que essa estrutura é utilizada, partindo do contexto da própria fábula. A seguir, realizar uma atividade oral em que os alunos devem integrar as sentenças no *present continuous* a um jogo de “vivo ou morto”. A atividade funcionará da seguinte maneira: quando o professor falar uma sentença do texto que contenha o *present continuous*, os alunos deverão se abaixar (ou levantar, caso já estejam abaixados). Se o professor falar uma sentença que não contenha o *present continuous*, os alunos deverão permanecer parados. O último aluno será o vencedor e poderá ganhar uma pontuação simbólica.

Aula 4:

Duração: 60 minutos;

Expectativa de ensino e aprendizagem:

- a) Revisão das características sobre o gênero trabalhado;
- b) Discussão sobre a importância das fábulas no dia-a-dia das crianças;
- c) Avaliação através de conteúdos criados pelos alunos

1º momento: Criação de cartazes ilustrando os textos trabalhados:

Tempo: 50 minutos;

Procedimentos:

É importante que o professor inicie o primeiro momento exaltando o trabalho dos alunos durante as aulas anteriores, parabenizando-os pelo esforço em participar de todas as atividades e leituras propostas pelo professor. Para iniciar a aula, o professor deve fornecer materiais necessários para que os alunos possam participar da próxima atividade, que trata-se da criação de cartazes ilustrando e abordando as fábulas estudadas nas aulas.

A atividade desenvolve-se da seguinte maneira: a turma é dividida em pequenos grupos e a eles são entregues materiais como cartolina, cola, tesoura, lápis de colorir e régua. Esses são os materiais básicos, mas o professor pode fornecer mais materiais dependendo da disponibilidade dos mesmos na escola. Além desses, o professor entregará uma folha contendo o texto das fábulas lidas nas aulas. Cada grupo terá a tarefa de criar um cartaz com ilustrações sobre as histórias trabalhadas nas últimas três aulas, onde o professor separa uma fábula por grupo.

Como a fábula “*A Martian Halloween*” é mais longa que as demais, esta pode ser dividida em duas e cada parte é delegada para um grupo diferente. Além das fábulas, o professor também pode entregar uma frase em um pedaço de papel com os títulos de cada fábula para os grupos, de maneira embaralhada entre as equipes. Os alunos terão que interagir entre si para encontrar os títulos corretos para a história que receberam. Eles terão que criar ilustrações de acordo com sua criatividade e lembrando acerca do que eles aprenderam com a leitura do texto. Essas ilustrações devem ser organizadas no cartaz para que esse seja, posteriormente, colado na parede da própria sala, caso seja possível. É necessário ajudar os alunos de perto nessa tarefa, tentando aguçar a criatividade deles para que representem bem as fábulas lidas em seus desenhos. O principal objetivo dessa atividade é fazer os alunos participarem de um momento onde eles estarão revisando o conteúdo estudado de forma prazerosa e interativa, expressando seu conhecimento através da sua criatividade e expressão artística. Finalizados os cartazes, ajudar os alunos na colagem para que esses fiquem visíveis a todos que entrarem na sala de aula.

2º momento: Discussão sobre a importância das histórias infantis na infância:

Tempo: 10 minutos;

Procedimentos:

Finalize a aula conversando com os alunos se eles gostaram das atividades propostas nas últimas aulas, abordando o gênero das fábulas através de atividades lúdicas. Perguntas como:

1. O que vocês acharam das histórias contadas nas últimas três aulas?
2. Gostaram das atividades utilizadas?
3. Gostariam de participar de mais aulas com textos em inglês?

Leve em consideração cada resposta para que as próximas aulas possam ser melhor planejadas, sempre com o objetivo de incluir, cada vez mais, os alunos nas atividades de leitura com gêneros infantis.

ANEXO A – FÁBULA REFERENTE À AULA 1

When I grow up

By: Becci Sundhagen (1996)



When I grow up, what should I be?

I could be anything, it's true.

So many things I'd like to see,

So many things that I could do.

I would like to be a fireman,

Fighting fires all day long.

To drive big trucks the best that I can,

I would have to be very strong.

I could be a cowboy some day

And ride everywhere on my horse.

I'd chase after cows that run away

and live on a ranch, of course.

Pilots have lots of fun, I bet.

Up in the sky, up and away!

Big planes, little planes, even jets--

I'd like to fly them all some day.

Planting corn, potatoes, and wheat--

A farmer is what I should be.

Raising animals would be neat.
Yes, farming is the life for me!

If I want to lead my country,
I could be president when I'm grown.
All decisions would be up to me,
And the White House would be my home.

A pirate is what I could be,
Sailing my ship day after day.
Searching for treasure in the sea,
Having adventures on the way.

I could be an astronaut
And fly my rocket to the moon.
Mars might be my favorite spot.
I hope that I will grow up soon!

So many things that I could do!
I don't know what I'd rather be.
But one thing that I know is true:
When I grow up, I will be me.

ANEXO B – FÁBULA REFERENTE À AULA 2

Bill and Rosco

By: Nichole Rondestvedt (1999)



There once was a boy named Bill

One day when Bill was walking home from school, he heard a noise coming from the bushes. He went over to see what it was. Behind a bush, he found a black and white dog caught in a trap.

Bill hurried home with the dog and showed his parents. Bill's dad said the dog had a broken leg.

They brought the dog to the vet in the family station wagon. On the way, Bill's parents decided that Bill could keep the dog if they couldn't find the owner.

When they arrived, the vet put a cast on the dog's leg. He also told Bill that she was going to have puppies!

The next day, Bill posted signs around his neighborhood that said, "Found: Dog - Black and White," and listed his phone number for the owner to call.

Two days later, Bill received a call from the owner of the dog. The owner thanked Bill for taking such good care of his dog. When the owner came to pick up his dog, he said Bill built a doghouse and bought some new dog bones to get ready for his new puppy - Rosco.

Finally, Bill received his new puppy. Rosco was the best dog in the whole world, and Bill was very, very happy.

ANEXO C – FÁBULA REFERENTE À AULA 3

A Martian Halloween

By: Daryl Ann Schietinger-Cachina (1996)



My friend Andy and I
are on a mission,
we're flying to earth
on a Halloween expedition.

We've heard some stories
so we just had to see
what all the fuss
has got to be.

We've never had anything
like this on Mars
or on any of the planets
up here with the stars.

I'm a little bit nervous
about what we will find,
you never know what goes on
down there with mankind.

I've heard tales of goblins,
witches and ghosts,

but those blood sucking vampires
scare me the most.

They say that in graveyards
if you see an open tomb,
you better run fast
before you meet with your doom.

Why would earthlings
celebrate such a day?
If it gets to be scary
I don't think we'll stay.

We're getting ready to land now,
I hope no one's near.
My friend's all excited
but all I feel is fear.

We just touched down
in a very dark place,
Andy started laughing
at the scared look on my face.

He opened the doors
and jumped to the ground,
everything was quiet,
we didn't hear a sound.

We covered our space ship
with branches and leaves,
then ran through the darkness
like two guilty thieves.

I was running so fast

I couldn't see a thing,
the branches hitting my face
gave me quite a sting.

I called out to Andy,
but he was no where to be found.
I was scared and alone
and could feel my heart pound.

What should I do now,
where do I go?
If Andy were with me,
he sure would know.

I see lights up ahead!
Maybe he's there.
But it's what else I'll find
that's something to fear.

What is this night
called Halloween
with more goblins
than I've ever seen.

With witches and ghosts
flying through the air
trying to give me
a terrible scare.

Who are these little
monsters with bags
all dressed up in
costumes and rags?

Why are they knocking
on everyone's door,
and checking their bags
to see who has more?

Why does the sky
look dark and scary
and the clouds passing the moon
look so eerie?

I hear a howling
this Halloween night
and I know that it's meant
to give me a fright.

Someone is screaming
and crying out moans
and the wind blows so hard
it is chilling my bones.

Now I hear footsteps
following me,
but I can't turn around,
who could it be?

I'll try to walk faster;
maybe it'll go away,
but I had heard this
could happen on Halloween day.

What ever it is
I can hear it crunching,
it might be an earthling;
this monster is munching.

I just saw his shadow
go past the tree.
It looks like this monster
is much bigger than me.

I'll bet he has three heads,
each with one eye
and if you look into all of them
you're sure to die.

His steps are getting louder,
he's getting close.
He must be
ugly, slimy and gross.

Why did I ever
come to this place,
I should have stayed up there
in outer space.

What do I do
if he tries to eat me?
I've heard monsters eat
anything they happen to see.

Where is my friend
I was traveling with?
When I tell him my story
he'll think it's a myth.

I hope it's not him
the monster is eating.
We shouldn't have come down here
to see trick or treating.

Now it seems quiet,
I don't hear a sound.
It seems that the monster
is no longer around.

But what is this hand
that just touched my shoulder?
It's got me so scared
that the air feels much colder.

I can't seem to move,
I'm frozen with fear,
the monster kept munching
right in my ear.

Please don't let him eat me,
I started to pray.
Then the monster started mumbling
like he had something to say.

I turned around quick,
the monster was Andy,
stuffing his face
with a bag full of candy.

It seems the earthlings thought
he was one of their kind
and they invited him along
so he didn't mind.

They said he had the best costume
they'd ever seen,
he looked like a real Martian
with his skin so green.

So he went trick or treating
and got a bag full of treats.
He made lots of new friends
who were covered with sheets.

He told me he carved a pumpkin
and put a candle inside.
He said he met Frankenstein
and his new blushing green bride.

They all bobbed for apples
and Andy's costume won first place.
When everyone asked where he got it
they laughed when he said "outer space."

I wish I was more like Andy
and not so afraid to have fun.
I missed out on all the good things
and now Halloween is all done.

We boarded our ship and Andy went on
about all the things that I missed.
Next year I'll come back
and do things differently I wished.

Maybe I'll volunteer for the next mission
to observe human living.
I'd like to find out why turkeys always hide
on what earthlings call Thanksgiving.