

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

**COLEGIADO DE LETRAS: LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS**

DCH - CAMPUS V  
Departamento  
de Ciências Humanas



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA

**MARIA CLARA GONÇALVES SOUZA**

**UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA/SOCIOCONSTRUTIVISTA EM UMA  
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS**

**2024**

MARIA CLARA GONÇALVES SOUZA

UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA/SOCIOCONSTRUTIVISTA EM UMA  
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Artigo escrito como trabalho de conclusão do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas do *Campus V* da Universidade do Estado da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos

SANTO ANTÔNIO DE JESUS

2024

MARIA CLARA GONÇAVES SOUZA

UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA/SOCIOCONSTRUTIVISTA EM UMA  
EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

Aprovado em: 17/06/2024

**Banca Examinadora**

*Adelino Pereira dos Santos*

*Prof. Dr. Adelino Pereira dos Santos (Orientador)*  
UNEB

*Marla S. do Vale Satorno*  
Prof.<sup>a</sup> Ma. Marla Silva do Vale Satorno (Parecerista)

*Vera Lucia L. Carvalho*

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Lucia Lima Carvalho (Parecerista)*  
UNEB

# UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA/SOCIOCONSTRUTIVISTA EM UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA PARA ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Clara Gonçalves Souza

## **Resumo:**

Este artigo relata experiência letiva com a realização de quatro oficinas de ensino da Língua Inglesa na educação infantil, com abordagem construtivista/socioconstrutivista, salientando a importância da interação e da motivação no processo de ensino-aprendizagem, com atividades que favoreçam a aprendizagem por socialização dos alunos dentro da sala de aula. A experiência foi realizada em uma escola do município de Varzedo-BA, na qual eu já havia atuado profissionalmente como professora de inglês na educação infantil. A proposta pedagógica foi desenvolvida com atividades lúdicas e o desenvolvimento se deu com a ajuda de uma professora regente. Os resultados demonstram que o estímulo, na língua alvo, sem uso da tradução, não impõe obstáculo para a participação. As crianças respondem bem e parecem se divertir mais. Ademais, as dificuldades relacionadas a problemas cognitivos não foram tão inibidoras da aprendizagem quanto a interferência participativa da família com relação a apoio pedagógico em casa.

**Palavras-chave:** Construtivismo; Socioconstrutivismo; Ensino de língua inglesa; Educação infantil.

## **Abstract:**

This article reports a teaching experience through the development of for workshops for teaching the English language in early childhood education, with a constructivist/socioconstructivist approach, highlighting the importance of interaction and motivation in the teaching-learning process, with activities that facilitate learning by socialization among the students within the classroom. The experience was carried out at a school in the city of Varzedo-BA, where I had already worked professionally as an English teacher in early childhood education. The pedagogical proposal was designed with ludic activities and carried out with the support of the regent teacher. The results demonstrate that stimuli given in the target language do not pose any threats to participation and the children seem to enjoy the challenge. Moreover, the difficulties related to cognitive problems were not as impeding to learning as the participative interference of family, in respect to pedagogical support at home.

**Keywords:** Constructivism; Socio-constructivism; English language teaching; Child education.

## Introdução:

O inglês é considerado mundialmente como uma língua franca (Gimenez, 2015) e seu ensino é fortemente cobijado pelas escolas particulares e por pais que desejam matricular seus filhos desde a idade inicial no ensino de língua inglesa. Portanto, as escolas particulares inserem o inglês na educação infantil visando ampliar seu curriculum e atrair mais alunos. Porém, por mais que se fale “quanto mais cedo iniciar, melhor”, existe uma grande lacuna no ensino de língua inglesa na educação infantil, certamente ligada a questões de variadas naturezas: culturais, socioeconômicas e também didáticas, que dificultam a atuação do professor e a melhoria da eficiência de ensino na área.

Foi no ano de 1809 que o ensino de língua inglesa foi oficialmente introduzido no currículo escolar brasileiro (Cavalcante, 2021). Em 1889, seu uso tornou-se opcional e, no século XX, torna-se obrigatório o ensino de língua estrangeira em algumas séries (Cavalcante, 2021). Dom João VI, para obter mais apoio comercial com Inglaterra, França e Portugal, começou a investir em capacitar os estudantes para que pudessem se comunicar oralmente e por escrito em língua estrangeira. O principal método usado na Europa, no século XIX, para o ensino de línguas modernas, como francês e inglês, era gramática tradução (Bolacio, 2021). Leffa (2016) define como uma abordagem

Conhecida tradicionalmente como “método”, a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas. Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA 2016, p. 23-24)

Evoluindo bastante da abordagem acima citada, Piaget e Vygotsky trouxeram duas teorias semelhantes entre si que contribuíram para o

desenvolvimento do ensino, em geral, até os dias atuais: Piaget, defendendo a ideia de que o conhecimento não está apenas no indivíduo, mas sim na sua interação com o meio (método que chamamos de construtivismo) e Vygotsky complementou esta ideia, dizendo que o conhecimento, sim, está na interação com o meio, mas, quando este conhecimento é internalizado, ele é reinterpretado pelo sujeito com base na sua história de vida. Isto, resumidamente, configura o socioconstrutivismo. As pessoas podem até dividir a mesma cultura ou ambiente, porém cada uma tem uma forma individual de interpretá-lo.

O presente artigo pretende relatar uma experiência relacionada a essas duas concepções de ensino, trazendo uma abordagem que atende às especificidades dos alunos de uma turma de educação infantil, especificamente nomeada como Grupo 4 (ou G4), com 10 alunos na faixa etária de 4 a 5 anos, sendo 3 deles alunos especiais. O trabalho também vem questionar problemas que enfrentamos no ensino de língua inglesa na educação infantil, de forma geral, como a adequação da metodologia às necessidades da classe, a importância de um ambiente adequado para o ensino, o uso de materiais didáticos apropriados.

Foi desenvolvido um projeto pedagógico (mais detalhado adiante) com a proposta de desenvolver quatro *workshops* para ensino de língua inglesa, colocando as crianças, em conjunto, como centro do processo de aprendizagem, mas priorizando a socialização. Assim, optamos por utilizar a brincadeira popular da “amarelinha” para ensinar os conteúdos de cores, números e gestos. A “amarelinha” proporciona a integração entre o vocabulário estudado (números, cores e verbos de ação) com noções de natureza social, como esperar a sua vez, perseverar no seu intuito, incentivar o outro e divertir-se com tudo. A habilidade mais trabalhada foi a da fala, em conjunto com o emprego de imagens e linguagem corporal, aproximando-se da metodologia tipo *Total Physical Response*, na qual a professora utilizava os movimentos do corpo para que as crianças compreendessem o que estava sendo dito.

O plano inicial era de uma carga horária de 1 hora semanal, totalizando 4 horas em 1 mês. Na prática, devido às dificuldades internas particulares da

instituição, a proposta pedagógica teve o período de duração de 2 meses, sendo cada aula com 50 minutos. Antes da descrição completa das etapas de desenvolvimento das atividades, apresento breves considerações sobre as duas teorias norteadoras das experiências letivas: o construtivismo e o socioconstrutivismo.

## O construtivismo, o socioconstrutivismo e a aprendizagem infantil

Na história, deparamo-nos com dois tipos de respostas tradicionais na investigação sobre a gênese de estruturas cognitivas do sujeito, que são: as empiristas e as racionalistas. O empirismo consiste em fundar a validade e a objetividade de qualquer conhecimento na experiência (Carvalho, 2009) Já para o racionalismo, o conhecimento é inato e sua evolução seria apenas de estruturas pré-formadas. Observando estas duas teorias, Piaget postula uma terceira tese que seria chamada de construtivismo.

Segundo essa teoria, o conhecimento não está no indivíduo desde o nascimento e nem apenas no ambiente, mas na interação entre os dois. Na educação, o construtivismo se destaca através dos ideais de Piaget. O conhecimento é uma construção da criança pela interação desta com meio ambiente e nessa construção a criança não é um sujeito passivo, e sim um sujeito ativo na sua interação, isso porque ela cria, recria, experimenta, possibilitando seu próprio conhecimento, vindo de fora e de dentro.

Na construção do conhecimento, precisamos do indivíduo e da interação social e quando ocorre esta junção entre os dois, a criança cria o seu próprio significado. Logo, quanto mais estímulos e experiência, mais possibilidade de desenvolvimento e criação do conhecimento. Piaget diz que os significados são criados no nosso cérebro quando nos deparamos com alguma coisa que não conhecemos e isso nos deixa em estado de desequilíbrio. Seguindo estas perspectivas, Isabel Solé e Cesar Coll afirmam que:

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo para aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. Poderíamos dizer que nossos significados, aproximamo-nos de um novo aspecto que, às vezes, só parecerá novo, mas que, na verdade, podemos interpretar perfeitamente com os significados que já possuímos, enquanto, outras vezes, colocará perante nós um desafio ao qual tentamos responder modificando os significados dos quais já estamos providos, a fim de podermos dar conta do novo conteúdo, fenômeno ou situação. Nesse processo, não só modificamos o que possuímos, mas também interpretamos o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo nosso. (Solé, Coll, 2006, p.19)

Segundo Coll (2006), as pessoas, inclusive as crianças quando interagem com estímulos externos, têm a necessidade de entender as coisas para ficar em equilíbrio cognitivo e este equilíbrio vem do processo de assimilação e acomodação. A assimilação vem da interação com algo que já conhecemos e assimilamos porque é algo familiar. Na atividade planejada, as crianças já conheciam o tema (cores) como algo familiar na sua língua materna, então era normal que elas pronunciassem em português, até entrarem em um estado de equilíbrio cognitivo por meio da acomodação das cores na língua inglesa. A assimilação também é subjetiva porque cada criança incorporou a informação de um jeito único e individual. Desta forma, a assimilação é compreendida de uma forma simples porque não exige um grande nível de ajustamento ou mudanças. Já a acomodação vem de uma forma diferente, ela nos permite modificar nossos conhecimentos prévios.

Na educação, esses processos são fundamentais na prática porque vêm do professor a intenção de gerar estímulo nas crianças e ser o mediador deste novo conhecimento. Aquelas cores que eles já conheciam por determinada nomenclatura, sendo chamadas de outra forma, criam um novo esquema cognitivo que vai ser integrado. Isso é chamado de acomodação e é a partir daí que a criança vê o objeto de estudo de forma diferente. Segundo Solé

Quanto a atribuir significados, falamos de um processo que nos mobiliza ao nível cognitivo e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimentos para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem. Essa mobilização não acaba nisso, mas, em função do contraste entre o dado e o novo, os esquemas recrutados

podem sofrer modificações, de leves a drásticas, com o estabelecimento de novos esquemas, conexões e relações em nossa estrutura cognitiva. (Solé, 2006, p.31)

Como vimos acima, nas perspectivas piagetianas, o sujeito não é um ser vazio porque ele possui conhecimentos prévios que o tornam ativos na obtenção do conhecimento. Em primeiro lugar, Coll (2006) afirma que os alunos possuem uma quantidade variável de esquemas de conhecimento, ou seja, não têm um conhecimento global ou geral da realidade, mas um conhecimento de aspectos da realidade com o qual puderam entrar em contato ao longo da sua vida por diversos meios.

Os esquemas de conhecimentos prévios dos alunos não se caracterizam apenas pela quantidade de conhecimentos com que contem, mas também pelo seu nível de organização interna, isto é, pelas relações estabelecidas entre os conhecimentos que se interagem em um mesmo esquema e pelo grau de coerência entre os conhecimentos (Miras, 2006). A oficina pedagógica aqui discutida ocorreu em uma localidade rural pequena, sem muito acesso à internet. Dada esta realidade, algumas crianças não tinham conhecimento prévio da língua inglesa. Esses esquemas de conhecimento podem vir de formas variadas, referente ao cotidiano dos alunos e às experiências que eles têm no seu dia a dia. Embora alguns dos alunos nunca tiveram um maior acesso à língua inglesa em sua casa, no âmbito com sua família, outros alunos que moravam no centro da cidade já possuíam um conhecimento prévio da língua por outros canais, por exemplo, acesso a filmes/series, programas de TV.

Neste sentido, pude observar que por mais que o aluno A tivesse menos conhecimento sobre o assunto, conseguia ser mais organizado nos esquemas do conhecimento que o aluno B, que mesmo tendo maior conhecimento do assunto não possuía uma boa organização em seu esquema do conhecimento. Segundo Miras:

Em suma, considerando o conjunto de aspectos mencionados, a concepção construtivista entende que os alunos enfrentam a aprendizagem de um novo conteúdo possuindo uma série de conhecimentos prévios, que estão organizados e estruturados em diversos esquemas de conhecimento. Com relação a isso,

os alunos podem apresentar diferenças entre si quanto ao número de esquemas de conhecimento que possuem, isto é, quanto à quantidade de aspectos da sua realidade sobre os quais chegaram a construir algum tipo de significado. (Miras, 2006, p.63)

Como, por exemplo, no esquema de conhecimento do aluno A, que mora na zona rural, podemos dizer que a brincadeira da amarelinha inclui conhecimentos diversos, tais como os números de 1 a 10 (fatos); o fato de ser uma brincadeira infantil (conceito); o fato de que para brincar é preciso usar as pernas de maneira sincronizada com as ordens dos números (procedimento); que fica mais divertido se houver mais colegas (atitudes/emocional), que sua avó também brincava de amarelinha na sua infância (experiência pessoal).

Durante as aulas do projeto aqui discutido, foram trabalhados os processos de assimilação e acomodação do conhecimento das crianças de modo que elas pudessem brincar usando os conhecimentos adquiridos nas 4 aulas, que foram cores, números, gestos e movimentos, assim como seus conhecimentos prévios sobre tais tópicos, mesmo que em língua materna.

Segundo Coll (2006), a perspectiva construtivista proporciona certos critérios que todo professor e corpo docente necessitam para levar a prática de uma educação fundamentada e coerente; além disso, a partir desses critérios, intercala outras disciplinas, cuja incidência poderá deixar de ser uma questão de moda, às vezes anedótica, pois quando se adota uma proposta sem critérios suficientes e sem poder conjugá-la é provável que ela seja aplicada de forma inadequada ou abandonada.

Por mais que a escola não tenha todo amparo necessário para o ensino de língua inglesa na educação infantil, é no âmbito escolar que se constrói uma intensa atividade mental com influências externas. É na escola e socializando com outras crianças que os conhecimentos são aprimorados e compartilhados.

Coll (2006) diz que a concepção construtivista não é uma teoria, mas um referencial explicativo que, partindo da consideração social e socializadora da educação, integra contribuições diversas cujo denominador comum é construído

por um acordo em torno dos princípios construtivistas. Dentro desta concepção, nos leva aos princípios que potencializam a análise de situações educativas e como ferramenta útil na tomada de decisões inteligentes, inerentes ao planejamento, aplicações e avaliações do ensino. Não podemos interpretar o construtivismo como um livro de receitas e sim como um aglomerado de princípios que possibilita diagnosticar, julgar, tomar decisões sobre o ensino.

Ignorar que a educação é uma construção social é manter em um ensino tradicional e conservador. A concepção socioconstrutivista busca um olhar amplo de tudo que nos cerca em nossa vivência, e não ignora nossas vinculações. Logo, é necessário um conjunto de fatores que auxiliem melhores desenvolvimentos acadêmicos, que forneça um ambiente acolhedor e transmita bem-estar tanto para o docente quanto para os alunos. Um destes fatores é o trabalho em equipe, colaborando no planejamento, coparticipando da tomada de decisões. Nem sempre o professor de língua inglesa tem este apoio para construir um ensino coerente e bem articulado. Segundo Solé e Coll:

No tocante à escola, negar seu caráter social e socializador parece bastante absurdo; na realidade, essa é uma das razões da sua existência. No tocante ao aluno, já estão longe as explicações que o inseriam em um plano reativo, até passivo, diante do que lhe é oferecido como objeto de aprendizagem. Nessas explicações, era razoável o temor de uma escola fundamentalmente alienante e conservadora. A educação escolar promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado. Os bebês aprendem muitas coisas no seio da família; seus pais realizam esforços notáveis para ensinar-lhe determinados aspectos cruciais para o seu desenvolvimento. A ninguém ocorre contrapor a função educadora dos pais ao papel ativo da criança em sua aprendizagem. (Solé, Coll, 2006. p18)

Para a execução das atividades planejadas, sempre colocamos os alunos em grupos ou em duplas para uma configuração adequada e ajustado ao socioconstrutivismo, de forma que os alunos que tinham mais facilidade auxiliassem os outros e, com isto, existisse uma troca de conhecimentos entre eles. Essa forma de organização considera o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) proposto Vygotsky (Coll, 2006) no âmbito de uma teoria global que defende a importância da relação e da interação com outras

peças como origem dos processos de aprendizagem de desenvolvimento humano.

## Execução do projeto e atividades didáticas

O seguinte cronograma resume o pré-projeto das oficinas didáticas, aprovado inicialmente pelo Colegiado de Letras, Língua inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, em seguida aprovado pela direção da Escola:

<b>Período</b>	<b>Atividades</b>
Dezembro/2023	Pesquisa bibliográfica
Fevereiro/2023	Escolha das atividades lúdicas
Fevereiro\março 2023	Preparação de planos e material didático
Março 2023	Apresentação do pré-projeto 'a escola Visita inicial – conhecendo a turma
Abril \ maio 2023	Início das oficinas / Coleta de dados
Julho2023	Análise dos dados
Agosto\ novembro 2023	Conclusão (escrita do artigo)

A turma participante da pesquisa foi o G4, com 10 alunos, com idade entre 4 e 5 anos. A escolha da turma foi relacionada a um dos princípios construtivistas, de uma sala com menos alunos, a fim de conseguir dar uma atenção mais centralizada a cada aluno. A escola fica localizada no centro do município de Varzedo. A turma dispunha de uma sala ampla com boa iluminação e ventilação, mas não tinha aparelhos tecnológicos que ajudassem o professor a conduzir a aula, como TV e caixa de som. Dessa forma, os materiais tinham que ser providenciados por mim e pela própria professora regente.

Como se trata de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, optamos por estabelecer uma rotina que, segundo os princípios construtivistas, é essencial para facilitar a aprendizagem, melhorar a gestão de sala e a apresentação de conteúdo. Dessa forma, todos os planos de aula seguiam uma sequência

comum, desde o *Warm Up* e apresentação do conteúdo até a fase prática. Ademais, mantivemos algumas atividades já integradas à rotina da escola, como cantar uma música de bom dia e cumprimentar os coleguinhas em inglês. Após as atividades de rotina, seguíamos nosso plano. Investi no uso de uma "caixa surpresa" com o intuito de instigar a curiosidade das crianças e incentivar uma maior participação. Dentro da caixa surpresa havia algum elemento diretamente relacionado ao tema que seria trabalhado na oficina.

O conteúdo das oficinas envolveu os temas de cores, números e gestos. Segue abaixo a descrição de cada oficina:

#### Oficina 1: Fabricando massinha de modelar colorida

No primeiro dia do projeto, trabalhamos as cores. Previamente, coloquei diferentes objetos coloridos dentro da caixa surpresa. Quando o aluno retirava o objeto da caixa, a professora perguntava: "What color is this?" (Que cor é esta?), e o aluno respondia (normalmente em português): "Amarelo". Como era o primeiro dia trabalhando com o tema das cores, de forma afetuosa, eu corrigia: "Yellow". Em seguida, pedia para que todos repetissem em voz alta: "Yellow", e assim sucessivamente, até retirar todos os objetos da caixa. Usando os mesmos objetos retirados da caixa, eu perguntava para os alunos, por exemplo: "Is the apple blue or red?" (A maçã é azul ou vermelha?). Dando opção de resposta, a criança se sentia mais encorajada a participar e colocar o uso da língua em prática.

#### Oficina 2: Arremesso de bolas numeradas ao cesto

Na segunda oficina (semana 2 - segundo encontro com a turma), após a rotina, relembramos o que foi visto na aula passada. Entreguei aos alunos uma atividade impressa com o desenho de um arco-íris para que eles pintassem e interagissem entre si. Eu incentivava um maior uso da língua inglesa entre eles, pedindo que falassem sua sequência de cores ao colega ao lado, perguntando se os alunos lembravam das cores vistas na aula passada.

Apresentando o segundo tema, iniciamos uma atividade de arremesso de bolas ao cesto. Disponibilizei 10 bolas coloridas, numeradas de 1 a 10, e um

cesto plástico, instruindo as crianças que elas deveriam arremessar a bola ao cesto e, com a nossa ajuda, irem contando. Quem acertasse mais bolas na cesta ganharia um brinde.

Antes de iniciarmos a brincadeira, mostramos os números que estavam nas bolas e incentivamos a contagem em voz alta, todos juntos. Observamos que a maioria das crianças já conhecia os números até 5, mas tinham dificuldades a partir daí, sobretudo para pronunciar os números 6, 7 e 8. Por isso, reforçamos as repetições. A existência do brinde para o vencedor provavelmente despertou uma competitividade nas crianças, possivelmente fazendo com que prestassem mais atenção e interagissem melhor, a fim de ganhar.

#### Oficina 3: Simon says / O mestre mandou

Na terceira oficina (semana 3 – terceiro encontro com a turma), o objetivo era trabalhar os movimentos, e para isso usamos a brincadeira “Simon says”, popularmente conhecida no Brasil como “O Mestre mandou”. Foram trabalhados os verbos: pular, jogar, correr, pular com uma perna só, baixar e levantar, usando tais verbos em conjunto com o vocabulário das atividades anteriores, como por exemplo, dar 3 pulinhos, tocar em um objeto de determinada cor, jogar a bola em determinado número. Nesta brincadeira, a professora ajudava os alunos a desenvolverem os movimentos, através de exemplos, usando o seu próprio corpo.

#### Oficina 4: Amarelinha

Na quarta e última semana, ao final do projeto pedagógico, as crianças brincaram de amarelinha, usando os conhecimentos adquiridos durante as atividades realizadas nas 3 semanas anteriores. Demonstramos como brincar e usar as estruturas trabalhadas, e depois pulamos juntos, contando. Após isso, cada uma pulou sozinha. Assim, elas tinham que arremessar a bola e, conforme a casa em que a bola caísse, falavam a cor e o número. Depois, elas brincavam sem muito auxílio da professora.

Nem todos os alunos empregaram o inglês. Houve alunos que conseguiram se desenvolver sozinhos, outros que pulavam até a metade e

esqueciam qual era o próximo número, cor ou movimento a ser dito ou feito, e outros que não participaram, possivelmente por vergonha ou por não conseguirem pular. Havia dois alunos no espectro da síndrome de Down, o que não permitia um avanço similar ao dos outros alunos, mas é importante que eles participem e se sintam incluídos na atividade.

## Resultados

Houve, decerto, ganhos de aprendizagem da língua inglesa decorrentes das oficinas, até porque eles, em sua maioria, pareciam não ter outros estímulos fora da sala de aula. Apesar de algumas dificuldades, a produção dos alunos pode ser classificada, em geral, como razoável. Pude classificar minha turma em 4 grupos, de acordo com o seu nível de engajamento participativo:

Grupo	Engajamento participativo
Grupo A	Bom
Grupo B	Médio
Grupo C	Franco
Grupo D	Com dificuldades

A observação dos alunos em relação a aspectos comportamentais de interação e engajamento nas atividades, bem como ao seu desempenho na habilidade oral em língua inglesa, confere com a seguinte descrição dos grupos:

### **Grupo A:**

Esse grupo teve desenvolvimento satisfatório em relação às habilidades de oralidade, audição, leitura e dimensão intercultural na aprendizagem da língua inglesa. A oralidade e a audição compreendem a produção oral, a fala e

a escuta. Esses fatores foram observáveis na execução do *warm up* e nas atividades centrais. O uso de expressões básicas como: *hello, how are you? what's your name? what's the weather like?* (Como você está? Qual é o seu nome? Como está o tempo?) foi bem internalizado. O grupo A parecia ter maior atenção ao ouvir, conseqüentemente repetindo palavras e frases com melhor pronúncia e entonação. Estavam mais atentos aos estímulos da professora. Além disso, os alunos exploravam todos os momentos de aula, tirando dúvidas e fazendo questionamentos como: "Teacher, como se fala isso em inglês?" / "Teacher, como você escreve isso em inglês?"

### **Grupo B:**

O grupo B parecia ter uma boa compreensão auditiva e conseguia desenvolver as atividades, porém, quando se tratava da habilidade de oralidade, não desenvolvia uma boa comunicação com a professora e os colegas, nem mesmo por meio de estímulos, muitas vezes permanecendo em silêncio. Alguns alunos pareciam não responder aos estímulos da professora e, muitas vezes, buscavam o auxílio da professora regente, que então agia como uma tradutora. Dessa forma, não era possível analisar o desenvolvimento oral real dos alunos em sala.

### **Grupo C:**

O grupo C apresenta particularidades que dificultam sua análise. Decerto, o maior bloqueio deste grupo foi a participação (engajamento ativo nas atividades) e isso pode ter ocorrido, dentre outros motivos, por influência da própria família e/ou por falta de acesso a meios de interação extra com a língua inglesa (internet, TV, computador).

Em alguns momentos, este grupo apresentou uma maior resistência em cumprir as atividades propostas, e atividades que eram enviadas para casa não eram realizadas. Os alunos já justificavam que não fizeram porque os pais não podiam ou não sabiam ajudar. Esses discursos, de certa forma, justificariam uma desmotivação do aluno para aprender a língua inglesa.

O ambiente familiar deste grupo tem, provavelmente, relevância em seus resultados. Mas, dentro das perspectivas socioconstrutivistas, oferecemos a essas crianças os mesmos estímulos dados às demais. Alguns outros desafios foram enfrentados durante a execução do meu projeto pedagógico, que certamente afetaram o desenvolvimento dos alunos, não só do Grupo C, mas de todos os alunos envolvidos.

#### **Grupo D:**

Em uma sala com 10 alunos, 3 deles tinham deficiências, sendo que 1 tinha o diagnóstico de síndrome de Down. Devido às suas necessidades especiais, eles não conseguiam acompanhar com a mesma intensidade dos outros. Além disso, ainda não haviam desenvolvido a fala. Para que todos os alunos pudessem participar das atividades, a professora regente auxiliava os alunos e, através dos meus comandos, eles podiam desenvolver as atividades, ainda que com suas limitações, juntamente com os outros alunos. Um dos fatores que prejudicou o desenvolvimento deste grupo foi a existência da “regente tradutora”, que ficava dando uma certa “ajuda” às crianças que não estavam conseguindo compreender o conteúdo de forma imediata.

Coll (2006) traz uma referência sobre esta intervenção no ensino quando fala sobre o ensino com ajuda ajustada. Se a ajuda oferecida não estiver conectada de alguma forma aos conhecimentos dos alunos e se não for capaz de movimentá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, induzir sua reconstrução, essa ajuda não está cumprindo efetivamente sua missão.

Esta ajuda ajustada, segundo Onrubia (2006), pressupõe desafios abordáveis no meio escolar.

O fato de ser ou não um desafio abordável, portanto, dependerá evidentemente do ponto de partida do aluno e daquilo que o processo de aprendizagem possa trazer, mas também, e no mesmo grau, da qualidade e da quantidade de apoios e instrumentos de ajuda que ele receber. Vale a pena ressaltar, neste ponto, que, quando nos referimos a apoios, suportes e

instrumentos de ajuda, estamos pensando em todos e cada um dos diferentes níveis que compõem a atuação docente: desde a intervenção direta com um aluno até a organização global da situação em seus aspectos de horários, escolha de espaço, organização e estrutura da classe ou agrupamento dos alunos, passando por todos os níveis intermediários (escolha e ordenação dos conteúdos, escolha de atividades, apresentação dessas orientações, tipo de material de apoio utilizado, recursos adicionais...). (Onrubia, 2006, p. 125)

Em síntese, quando se trata do ensino de língua inglesa, principalmente na educação infantil, tanto a instituição quanto o professor acabam se sabotando e não seguindo as diretrizes que capacitam um ensino socioconstrutivista, muitas vezes devido a fatores que desmotivam o melhor andamento do ensino da língua estrangeira no Brasil.

## Considerações Finais

O projeto, que estava previsto para ser desenvolvido em 1 mês, foi realizado em 2 meses, com longos intervalos entre as aulas. Isso atrapalhou o sequenciamento e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças. Além disso, a escola ainda não conta com recursos e instrumentos específicos que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Certamente, as escolas colocam o inglês no currículo da educação infantil para enriquecer seu currículo e atrair mais atenção dos pais. Porém, na prática de sala, o inglês precisa ganhar uma posição de maior prioridade.

Acredito que, se tivesse mais tempo para a realização do projeto, todos os alunos se conectariam mais e fariam melhor uso da língua inglesa, desenvolvendo melhor as atividades. O tempo de duração de cada aula era outro fator que dificultava, pois eram apenas 45 minutos, uma vez por semana. Além disso, quando havia outros projetos escolares, as aulas de inglês acabavam não sendo priorizadas, fazendo com que, muitas vezes, o intervalo de tempo entre as aulas fosse de 2 a 3 semanas. Dessa forma, quando retornávamos às aulas, os alunos já haviam esquecido muitas coisas, o que atrasava muito o processo.

É claro que as concepções construtivistas e socioconstrutivistas não resolvem todos os problemas didáticos, tampouco outros problemas que atingem uma escola, nem para todas as tarefas de um professor. No entanto, o estudo sobre o uso dessas abordagens fez-se importante no sentido de reconhecer sua eficácia nos passos iniciais de aquisição de uma segunda língua. Logo, contribui para validar e aprofundar seus postulados, de maneira a contribuir, talvez até mesmo com o ensino de outras disciplinas.

## Referências

BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. Do Método ao Pós-método no ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, v. 1, n. 1, p. 65-79, 2021.

CARVALHO, Marcelo. Empirismo e objetividade. **Revista páginas de filosofia, São Paulo**, v. 1, n. 1, p. 74-105, 2009.

CAVALCANTE, Luciana Rocha et al. Smartphone como ferramenta eficaz para o ensino de língua estrangeira. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 33659-33673, 2021.

LEFFA, Vilson J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016

MIRAS, Mariana. um ponto de partida a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In COLL, Cesar (Org) **O construtivismo na sala de aula**. 2006. cap.3 p 53-77

ONRUNBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir In COLL, Cesar. (Org) **O construtivismo na sala de aula**. 2006. cap. 5 p.123-151.

SOLÉ, Isabel e COLL, Cesar. Os professores e a concepção construtivista. In COLL, Cesar (Org) **O construtivismo na sala e aula**. 2006. cap.1 p. 18-29.

GIMENEZ, Telma et al. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 593-619, 2015.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In. COLL, Cesar (Org) **O construtivismo na sala de aula**.2006. cap.2 p 29-54.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In COLL, Cesar (Org) **O construtivismo na sala de aula**.2006. cap. 6 p. 153-196.