

INSTITUTO SUPERIOR ANÍSIO TEIXEIRA

Isabela Marinelli Torreiro Castro

**O PAPEL DA MÚSICA NO ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Gonçalo – RJ

2022

Isabela Marinelli Torreiro Castro

O PAPEL DA MÚSICA NO ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT como requisito parcial à obtenção do título Licenciado em Letras Português-Inglês.

Orientadora: Prof. M.^e Michelle Silva de Mattos.

São Gonçalo – RJ

2022

Isabela Marinelli Torreiro Castro

O PAPEL DA MÚSICA NO ENSINO DE INGLÊS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT como requisito parcial à obtenção do título Licenciado em Letras Português-Inglês.

Orientadora: Prof. M.^º Michelle Silva de Mattos.

Prof. M.^º Michelle Silva de Mattos – ISAT

São Gonçalo, RJ, 08 de dezembro de 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, de modo geral, a todos os professores que buscam dar o melhor de si aos seus estudantes, entendendo que o bom êxito de sua tarefa se encontra não em uma satisfação pessoal, mas sim no desenvolvimento dos que lhes foram confiados academicamente.

Dedico também a todas as pessoas que se interessam pela área da educação e acreditam que podem, por meio dela, fazer a diferença.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me capacitado a chegar onde estou. Me sinto imensamente feliz em retribuir ao Senhor o que Ele fez por mim, e por poder ajudar aos meus irmãos com meus conhecimentos, apesar de ser apenas um grão de areia neste universo infinito.

Aos meus pais, José Antônio e Andréa, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim, me incentivando a ser responsável e confiante frente aos desafios da vida. A eles e aos meus avós maternos – Horácio e Adelsa – devo toda a minha formação, a qual foi a base de meu desenvolvimento e progresso para a conclusão de mais uma etapa.

Às minhas coirmãs, que contribuíram diretamente para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico, me dando exemplo de apostolado e de entrega generosa à vontade divina.

À minha professora e orientadora, M.^ª Michelle Silva de Mattos, pela qual tenho muito carinho e respeito. Além de ser uma inspiração profissional para mim, ela exerceu um papel importante na construção deste trabalho por meio de seu entusiasmo, interesse e disponibilidade.

A todas as pessoas envolvidas na produção deste trabalho, direta ou indiretamente, em especial pelos demais professores do Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT), que me ensinaram mais do que os livros podem descrever. Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Bruno Cesar Ferreira Vieira pelo apoio e incentivo ao meu tema, e à Prof. M.^ª Ielva Maria Costa de Lima Ribeiro pela disponibilidade em conversar sobre a Educação Infantil.

Todas essas pessoas foram de fundamental importância para o meu desenvolvimento pessoal, ajudando-me para que eu pudesse caminhar com segurança. Através disso, pude aprender que o crescimento não está somente em buscar atingir um objetivo, mas que o objetivo se encontra a cada dia no próprio caminho.

As modificações que a música provoca em nossa vida interior, como, aliás, toda a impressão exterior que age sobre as profundezas do nosso ser, significam outro tanto de ampliação, de diferenciação, de aprofundamento em nossa substância íntima, ou melhor, são, no sentido próprio do termo, a causa do despertar de nossas faculdades. (HOWARD, 1984, p. 12)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo propor a inserção de composições musicais didáticas para o ensino de inglês como segunda língua na etapa da Educação Infantil. Justifica-se a escolha pelo tema devido à crescente demanda de formação escolar em uma língua estrangeira durante a primeira infância e os desafios que são encontrados na prática didática dos professores de línguas ao lecionar para crianças. Os fundamentos teóricos apoiam-se nos linguistas Lenneberg (1967) e Krashen (1982), nos professores especializados em ensino de inglês Ur (1996), Paul (1997), Moon (2005) e Dunn (2012) e nos pedagogos Piaget (1973), Vygotsky (1984), Montessori (1988) e Libâneo (1994). A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, e os resultados obtidos evidenciam a necessidade do entendimento da música como um instrumento de ensino, e não apenas como um momento acessório dentro das aulas.

Palavras-chave: inglês como segunda língua. música. educação infantil.

ABSTRACT

The present work aims to propose the insertion of didactic musical compositions for the teaching of English as a second language in the Early Childhood Education stage. The choice for the subject is justified due to the growing demand for school training in a foreign language during early childhood and the challenges that are faced in the didactic practice of language teachers when teaching children. The theoretical foundations are based on the linguists Lenneberg (1967) and Krashen (1982), on the teachers specialized in teaching English Ur (1996), Paul (1997), Moon (2005) and Dunn (2012) and on the pedagogues Piaget (1973), Vygotsky (1984), Montessori (1988) and Libâneo (1994). The methodology used was the bibliographical review, and the results obtained show the necessity to understand music as a teaching instrument, and not just as an accessory moment within the classes.

Key words: English as a second language. songs. kindergarten.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Mystery bag</i>	136
Quadro 2 – <i>Make a circle</i>	137
Quadro 3 – <i>Opposites</i>	138
Quadro 4 – <i>If you're happy</i>	139
Quadro 5 – <i>If you mix</i>	140
Quadro 6 – <i>We can count to 10!</i>	141
Quadro 7 – <i>Apples and bananas</i>	142

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	107
2 REVISÃO DA LITERATURA	111
2.1 Formação do aparelho fonador	111
2.1.1 A formação do aparelho fonador e as teorias de aquisição da primeira língua	113
2.1.2 Como o educador pode estimular a linguagem oral?	114
2.2 Os estímulos visuais na aprendizagem	115
2.2.1 Como o educador pode facilitar o <i>output</i> por meio de imagens?	117
2.3 Plasticidade cerebral e aquisição de uma segunda língua na primeira infância	118
2.3.1 A plasticidade cerebral e o período sensível de aprendizagem	118
2.3.2 O desenvolvimento de uma segunda língua na primeira infância	119
3 A MÚSICA E SEUS EFEITOS	122
3.1 Musicalidade a partir da gestação	123
3.2 Musicalidade na primeira infância e desenvolvimento da língua materna	124
3.3 A presença da música durante a primeira infância e o desenvolvimento da língua estrangeira	125
4 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO	127
4.1 Dinamicidade na prática pedagógica	127
4.2 Afetividade na aprendizagem	129
4.3 A musicalidade no ensino de uma LE: estamos utilizando-a de forma eficiente?	131
4.4 A você, professor (a)	132
5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM MÚSICA PARA PROMOÇÃO DO APRENDIZADO DE LE	135
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
6.1 Limitações da pesquisa	144
6.2 Sugestões de futuros estudos	145
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo cada vez mais globalizado, onde a língua inglesa se constitui o principal veículo de intercâmbio entre diferentes culturas. Em nosso país, a procura das famílias por formarem crianças bilíngues tem se intensificado nos últimos anos, e isso leva as escolas a repensar o ensino de inglês em pelo menos dois aspectos: a busca por iniciar o aprendizado da língua cada vez mais cedo – já na etapa da Educação Infantil – e a procura por estratégias de ensino que se mostrem apropriadas a essa faixa etária.

Falar de educação de qualidade como um todo nos leva a refletir em seu primeiro estágio, em que os alunos estão começando a se desenvolver em todos os níveis: físico, psicológico, afetivo e social. É importante ressaltar que um bom desenvolvimento desta etapa é o que permite que os indivíduos possam criar profundos vínculos consigo mesmos e com os demais à sua volta. Isso reflete em um presente mais saudável e um futuro mais crítico-participativo na sociedade, uma vez que, se aprender com qualidade desde o início, o aluno terá um maior embasamento frente aos inúmeros desafios a ele propostos durante sua vida.

No processo de aprendizagem de uma segunda língua isso não é diferente. É extremamente interessante como ela pode aprimorar os sentidos e ajudar no processo de desenvolvimento do indivíduo. Podemos perceber que, quanto mais exposta está uma criança a diferentes estímulos sonoros que favoreçam o conhecimento de um determinado idioma que não seja o seu próprio, mais ela poderá armazenar múltiplas informações linguísticas e culturais que beneficiam em seu desenvolvimento cognitivo, por exemplo.

Considerando que uma das formas mais eficazes de processar informações e guardá-las em nossa memória de longo-prazo é pela audição (DUNN, 2012), seria esperado que os estímulos musicais fossem mais utilizados durante os processos de aprendizagem. A inserção da música traz inúmeros benefícios para o aprendizado, envolvendo múltiplas inteligências (GARDNER, 1994), como a linguística, a cinestésica- corporal e até mesmo a lógico-matemática. Não obstante a eficácia dos estímulos sonoros para a aprendizagem dos pequenos, não é isso que encontramos com tanta ênfase no campo do ensino do inglês como língua estrangeira. Muitas vezes a composição musical tem o objetivo de entreter a criança, sendo apenas um momento recreativo na sala de aula (PAUL, 1997). Mas por que muitas vezes não são consideradas como um forte veículo do conteúdo didático a ser trabalhado? Esse e outros questionamentos merecem ser mais bem esclarecidos se queremos fazer da educação uma prática integral e multicultural, tirando as composições didáticas da plateia e colocando-as no palco da aprendizagem.

As inquietações que me levaram a esta pesquisa provêm de um olhar atento às necessidades do nosso tempo para uma educação de qualidade, a começar pela etapa da Educação Infantil. Tive como centro de minhas observações a importância da utilização das composições musicais para a facilitação da aprendizagem da língua inglesa pelos pequenos. Voltando-as para uma perspectiva da inteligência musical (GARDNER, 1994), essas necessidades ganham um novo sentido ao serem consideradas diferentes formas de aprender, neste caso, por meio da produção musical pedagógica.

Um campo de estudo muito citado atualmente é o da neurociência. Os estudos mais recentes nesta área (COSENZA e GUERRA, 2011; DUNN, 2012; COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2016) evidenciam que a fase da educação infantil é a mais propícia para receber múltiplas aprendizagens, principalmente de uma língua estrangeira. Dessa forma, é essencial investir em estímulos para adquirir uma nova língua nesta fase, além de diferentes abordagens de aprendizagem, como por meio da produção musical, que é o caso desta pesquisa.

É interessante evidenciar que, com a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil também ganhou nova atenção, sendo esclarecidas muitas competências e habilidades que se esperam da criança em formação inicial pré-escolar. Um dos cinco campos de experiências em que a educação infantil se desenvolve, segundo a BNCC, é o “Traços, sons, cores e formas”, cujas habilidades estão voltadas para uma maior produção pedagógica musical, levando em consideração a desenvoltura da criança. Isso pode inclusive ser considerado um grande avanço para a avaliação das formas de aquisição do conhecimento na educação infantil.

Tendo em vista que, apesar de parecer uma área bem desenvolvida para estimular a aprendizagem, onde possivelmente se encontraria um vasto número de publicações a respeito desse tema, o resultado não foi como o esperado. Há ainda muito pouco material pedagógico no mercado que trate este assunto como de fato deveria ser abordado, ou seja, a utilização das composições para fins pedagógicos, e não meramente meios para variar as aulas (PAUL, 1997). Isso nos apresenta uma margem, uma carência no âmbito das experiências multissensoriais de aprendizagem (falar, escutar, dançar, cantar, tocar, entre outras), além de uma dissociação na consideração do verdadeiro valor da aprendizagem por meios diferentes dos tradicionais (principalmente aquele em que o professor escreve o conteúdo no quadro e a explica, e o aluno copia e armazena).

Portanto, penso que a utilização da música como ferramenta de ensino seja importante para toda a comunidade científica na qual estou inserida, tanto pela dinamicidade da

aprendizagem como pela facilidade na aquisição dos conhecimentos. Sendo assim, uma vez que esses aspectos forem bem trabalhados, almejando um melhor desempenho dos alunos na aprendizagem do inglês como segunda língua, maiores serão as chances de um aprendizado efetivo e duradouro nas séries posteriores (UR, 1996), estimulando uma aprendizagem que fica para toda a vida.

Os objetivos deste trabalho estão diretamente ligados aos benefícios da utilização didática das composições musicais por parte de pais e professores. Ao propor uma análise voltada para o papel delas no aprendizado do inglês como segunda língua na educação infantil, esta pesquisa visa a gerar conscientização acerca da importância da implementação de atividades com música no ensino de inglês como segunda língua, tendo em vista a multiplicidade de recursos pedagógicos que elas oferecem – como o desenvolvimento do vocabulário e até da pronúncia – (PAUL, 1997) , ou seja, todo um reconhecimento cultural e fonológico que um contato maior com a língua inglesa pode proporcionar.

Tendo em vista que este trabalho tem como finalidade compreender a importância da utilização de composições musicais para a aprendizagem da língua inglesa na Educação Infantil, com base em pesquisas já realizadas na área, a opção de abordagem que mais se aproximou deste tema foi a pesquisa bibliográfica. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa é feita a partir do levantamento de estudos já realizados em uma área de conhecimento. Diferenciando-se das demais pesquisas, a bibliográfica se detém apenas aos resultados anteriormente selecionados, mas não deixa de ser uma criteriosa análise de dados para a constatação de hipóteses sobre determinado tema.

Para obtermos um efetivo entendimento do assunto a partir dos questionamentos levantados, serão utilizadas obras de divulgação científicas (GIL, 2008) que tratam do referido tema. Dessa forma, a partir das pesquisas realizadas por estudiosos renomados nas áreas de Linguística e Pedagogia, este trabalho visa consolidar fatos previamente estudados, refletir sobre as práticas pedagógicas mais adequadas para se chegar ao objetivo e propor maior divulgação do tema.

O capítulo 2 apresenta a revisão da literatura pesquisada que norteou esta pesquisa. Nele estão descritos os conceitos que embasaram a construção dos argumentos ao longo de todo o trabalho, sendo essenciais para consolidar os temas subjacentes. Inicia-se descrevendo os aspectos da aprendizagem na etapa da Educação Infantil, onde são descritas as principais formas de abordagem audiovisual. Além disso, são oferecidas algumas orientações ao educador que atuará neste campo.

O capítulo 3 descreverá os efeitos da música desde a primeira infância e sua influência em situações de aprendizagem, tanto da primeira como da segunda língua. Para tal, foram analisados estudos das áreas de pedagogia e medicina, buscando referências que explicassem como o nosso corpo se reage frente aos estímulos sonoros externos, transformando essas experiências em conhecimentos.

O capítulo 4 abordará a influência da música na educação, em especial através de dois aspectos dentro da prática pedagógica: a dinamicidade e a afetividade.

Por fim, o capítulo 5 apresentará sugestões de atividades práticas que utilizam a música como ferramenta de ensino, sendo inserida na aula com propósitos específicos para atingir os objetivos curriculares almejados.

2 REVISÃO DA LITERATURA

É de suma importância considerar que, desde bem pequenas, as crianças já começam a construir hábitos e costumes que as ajudarão ao longo de todo o seu desenvolvimento humano. Isso acontece porque é principalmente durante os cinco primeiros anos de vida que produzimos e armazenamos as mais fortes memórias cognitivas e afetivas, memórias essas que funcionam como alicerce para as demais informações no decorrer de nossa formação integral. Segundo especialistas:

As habilidades desenvolvidas neste início serão fundamentais para o desenvolvimento de habilidades mais complexas em fases posteriores da vida. Desperdiçar as possibilidades da primeira infância significa limitar o potencial individual, uma vez que nem sempre é possível recuperá-lo plenamente com investimentos posteriores. (COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2016, p. 4)

Exatamente porque a fase da Educação Infantil é tão importante para o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas nas crianças, devemos cultivar o interesse pela aprendizagem de um mundo inteiramente novo para elas desde cedo. Isso implica a necessidade de considerar como as crianças aprendem.

O processo de aprendizagem nessa fase pode ser mais bem entendido em dois grandes aspectos. O primeiro deles está relacionado ao desenvolvimento do aparelho fonador, que permite a produção de diferentes sons principalmente enquanto o indivíduo ainda está em formação (SILVA, 1998; ROACH, 1991). A partir disso, destaca-se a importância dos estímulos auditivos, pois a desenvoltura da linguagem para a comunicação está sendo moldada. O segundo aspecto provém da facilidade da criança em manter o foco por meio de estímulos visuais, visto que a leitura e a escrita ainda não estão totalmente desenvolvidas nesta fase. O educador, porém, deve estar atento quanto à duração do foco, uma vez que a concentração da criança é reduzida em comparação à de um adulto (BROWN, 2000).

Portanto, tendo em vista os aspectos supracitados, faz-se necessário um investimento nos métodos de ensino visando a compreensão de como as crianças aprendem e como podemos ajudar nesse processo formativo. Dessa forma, construiremos uma base sólida para um desenvolvimento efetivo nessa etapa, abrindo espaço para repensar e ressignificar as estratégias de ensino. Estes assuntos serão mais bem desenvolvidos nas seções a seguir.

2.1 Formação do aparelho fonador

Primeiramente, faz-se necessário destacar que é na primeira infância que a criança tem seu contato inicial com o mundo. Ela está sendo formada integralmente, tanto física como

socialmente. Esse contato se dá desde a gestação, ou seja, desde o início de sua existência, quando já consegue detectar vibrações sonoras e respondê-las instantaneamente.

Como afirma Dunn (2012, p. 10), desde o útero as crianças já conseguem ouvir sons e inclusive escutar vozes, diferenciando-os desde cedo; seus primeiros choros são como respostas às palavras de sua mãe, que aos poucos se transformarão em suas primeiras palavras e auxiliarão na formação da estrutura de sua língua materna. Sendo assim, é possível entender que é nesse primeiro contato que a criança se identifica com o que chamamos de linguagem.

Portanto, podemos afirmar que ao longo desse processo cognitivo a criança está aprendendo a decodificar sons, diferenciar padrões linguísticos e até mesmo idiomas. Sendo assim, está armazenando pequenos fragmentos que somados se tornarão o que conhecemos por linguagem humana. Isso ocorre em um processo contínuo que, aos poucos, começa a ser externado por meio de sons. Mas como podemos entender a relação entre o cognitivo e o concreto, ou seja, entre o pensamento e a fala? Como aponta Dunn (2012, p. 15) “A aquisição da linguagem é uma atividade global e depende da maturidade e do bem-estar mental, físico, social e emocional da criança como um todo. Essa atividade global é essencial se as crianças irão aprender a linguagem que ouvem (*input*) e utilizá-la (*output*).”¹ De acordo com Ellis (1994), podemos entender o conceito de *input* como a língua estrangeira a que o aprendiz é exposto, e *output* como o que esse mesmo aprendiz é capaz de produzir a partir dessa exposição.

Sendo assim, a partir da recepção dos sons por meio da audição (o que podemos considerar uma das formas de *input*), a criança analisa mentalmente os padrões e sequências do idioma que predomina em seu meio de convívio até finalmente chegar à fase das primeiras respostas sensoriais (processo de *output*). Durante esse processo, as crianças estão longe de serem somente passivas na relação com os demais à sua volta. Podemos observar isso quando Lightbown e Spada afirmam que

Embora tenham pouco controle sobre os sons que emitem nessas primeiras semanas de vida, os bebês são capazes de ouvir diferenças sutis entre os sons das línguas humanas. Eles não apenas distinguem a voz de suas mães da voz de outros falantes, mas também parecem reconhecer a linguagem que era falada em torno de sua mãe antes de nascerem. Além disso, em experimentos habilmente planejados, os pesquisadores demonstraram que bebês pequenos são capazes de uma discriminação auditiva muito fina. Por exemplo, eles podem ouvir a diferença entre sons semelhantes como 'pa' e 'ba'.² (2013, p. 6)

¹Essa e as demais traduções são de minha responsabilidade: “*Acquiring language is a global activity and depends on the whole child’s mental, physical, social and emotional maturity and wellbeing. This global activity is essential if children are to pick up the language they hear (input) and to use language (output).*”

²“*Even though they have little control over the sounds they make in these early weeks of life, infants are able to hear subtle differences between the sounds of human languages. Not only do they distinguish the voice of their mothers from those of other speakers, they also seem to recognize the language that was spoken around their mother before they were born. Furthermore, in cleverly designed experiments, researchers have demonstrated that*

É então que podemos entender que, para a produção efetiva dos diversos sons, é preciso desenvolver o aparelho fonador. Como afirma Silva (1998), esta parte específica do corpo humano envolve os sistemas respiratório, fonatório e articulatorio, é responsável pela fala e nos permite produzir qualquer som de qualquer língua. Ainda de acordo com a autora, é possível deduzir que qualquer pessoa é capaz de produzir todo e qualquer som, exceto em caso de deficiências fisiológicas específicas. Vale ressaltar que, quanto mais cedo e quanto maior a frequência com que o aprendiz estiver exposto a diversos sons, mais facilidade terá em decodificá-los e até produzi-los ao longo de sua vida (DUNN, 2012; PAUL, 1997).

2.1.1 A formação do aparelho fonador e as teorias de aquisição da primeira língua

Como mencionado anteriormente, desde seu primeiro contato com o mundo ao seu redor, o indivíduo em suas faculdades cognitivas normais é capaz de reconhecer sons e até diferenciá-los, mesmo ainda no útero – mais especificamente a partir da 21ª semana gestacional – quando “[...] O aparato neurofisiológico necessário para que ocorra o fenômeno da excitação nervosa por intermédio das vibrações sonoras está suficientemente estruturado.” (REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA, 2012). Ele pode escutar e armazenar lembranças em sua memória, criando padrões que ao longo do tempo serão utilizados para o reconhecimento de suas necessidades emocionais e/ou biológicas, por exemplo. Isso não significa que durante a gestação e os primeiros meses de vida a criança entende o significado social que os adultos atribuem às palavras, ou seja, em um ponto inicial, não fazem a ligação entre significante e significado, como descreve Saussure (2006), uma vez que isso será desenvolvido por meio de associações ao longo de toda a sua vida. O autor (2006) acrescenta que o que consideramos como conceitos são associações que fizemos ao longo de nosso desenvolvimento psicossocial envolvendo nossos sentidos, ou seja, relacionando um som que conhecemos (ou que nos é apresentado) a uma representação imagética em nossa mente. Um dos fatores que contribuem na aprendizagem de uma língua seria a associação dos sons (fonemas que constituem palavras) à imagem que temos como referência do mundo externo a nós.

De acordo com o exposto na seção 2.1, a parte do corpo humano responsável por produzir sons é o aparelho fonador – sistema que podemos considerar de suma importância na aquisição de uma língua, especialmente a primeira (ROACH, 1991). Como qualquer

tiny babies are capable of very fine auditory discrimination. For example, they can hear the difference between sounds as similar as 'pa' and 'ba'.

faculdade/capacidade humana, é difícil pormenorizar em sua essência o que ocorre entre ouvir um determinado som e ser capaz de reproduzi-lo oralmente pois, biologicamente analisando, diversos fatores contribuem para a realização desse processo. O escopo deste estudo, porém, limita-se a entender que o aparelho fonador, sendo responsável por articular os sons, consegue reproduzir fonemas que reconhece por meio da audição para formar as palavras em uma língua.

Sendo assim, podemos deduzir que os indivíduos expostos auditivamente a diferentes sons da linguagem humana (*input*) poderão armazenar mentalmente esses sons e articulá-los em seguida (*output*) por meio do exercício de seu próprio aparelho fonador. Isso torna evidente o motivo pelo qual as crianças surdas não desenvolvem a linguagem sonora como as ouvintes, pois não decodificam os fonemas pela audição e, conseqüentemente, não conseguem articulá-los oralmente, tornando necessária a comunicação em suas respectivas línguas de sinais. Dessa forma, sendo a função do aparelho fonador tão importante na aquisição de uma primeira língua, podemos entender que é de grande valia que ele seja bem articulado, de modo que a criança seja capaz de proferir a maior quantidade de sons possível. Isso, conseqüentemente, favorecerá a articulação dos fonemas de palavras de outros idiomas. Esse aspecto será desenvolvido na seção 2.3.2.

Vale ressaltar que esse processo requer cuidados, atenção e paciência por parte dos educadores, além de estímulos contínuos da fala, especialmente na etapa da educação infantil. Assim, ao reconhecer as construções sonoras e atribuindo-as às figuras imagéticas do dia a dia, as crianças poderão desenvolver a relação significante-significado e gradualmente os processos da linguagem.

2.1.2 Como o educador pode estimular a oralidade na pré-escola?

Considerando que o estímulo a uma prática pedagógica dinâmica e composta por estímulos variados é defendido por importantes estudiosos, (PAUL, 1997; MOON 2005; HILL e FLYNN, 2006; DUNN, 2012) muitas são as atividades multidisciplinares que podem auxiliar na construção do conhecimento.

Visto que principalmente até os cinco anos o aluno se beneficia muito do *input*, um aspecto importante a ser levado em consideração é a necessidade da boa qualidade desses estímulos, exatamente para que o aluno tenha um modelo de exemplo para sustentar a base de seu conhecimento de língua (WRIGHT, 2021). Como afirma Dunn (2012, p. 42): “Durante esse tempo, as crianças estão construindo seu próprio banco de conhecimento dos sons e estruturas

do inglês e elaborando suas próprias estratégias de aquisição do idioma. A qualidade do *input* é crucial em todos os momentos”³.

Para potencializar o desenvolvimento do aprendizado por meio do estímulo auditivo, o professor pode aproveitar-se de alguns recursos pedagógicos. Considerar que a criança aprende primeiramente de forma auditiva requer que o docente invista em atividades com música (cantigas, pequenas rimas, entre outros) e em diferentes recursos audiovisuais (como áudios de falantes nativos, vídeos e filmes) que expõem o aluno ao universo linguístico específico. Outros recursos serão sugeridos no capítulo 5 deste trabalho.

2.2 O papel dos estímulos visuais na aprendizagem

Outro aspecto muito significativo para entender como se dá o processo de aquisição da linguagem dos pequenos ocorre de forma simultânea aos estímulos auditivos. Estamos nos referindo à associação dos estímulos auditivos aos estímulos visuais, que são fundamentais para a representação dos conceitos na mente da criança.

Propriamente dizendo, podemos entender como “letramento visual” (DUNN, 2012) a capacidade de decodificar as imagens com as quais a criança tem contato direto ao reconhecer tudo que faz parte de seu cotidiano, escolar ou não. Para que as imagens façam sentido para eles, devem estar contextualizadas e sequencialmente entendidas como parte de seu mundo. Ao aprender as palavras em sua língua materna, os pequenos associam automaticamente um conceito a uma imagem (seja de uma pessoa, um lugar, entre outras) e assim vão construindo suas redes de conexões.

Em um primeiro momento, podemos pensar que essa tarefa é algo simples, mas Lenneberg (1967) faz uma distinção entre referência e significado. Para ele, a referência é a relação entre uma palavra e um objeto ou aspecto do ambiente físico no qual o indivíduo se encontra, enquanto o significado relaciona-se diretamente com a interpretação e análise semântica dos enunciados (já mais ligado à escrita). É importante reiterar que, neste trabalho, será atribuído enfoque ao primeiro conceito.

Sendo assim, o indivíduo na fase pré-escolar cria referências para aquilo que o cerca em seu cotidiano. É relevante entendermos que no caso da educação formal isso não é diferente: o aluno irá construir seus conceitos escolares primariamente por meio de decodificação de imagens. Isso ocorre especialmente entre as crianças pequenas (3-5 anos), visto que quase todos

³“During this time children are building up their own bank of knowledge of the sounds and structures of English and working out their own strategies of how to acquire the language. The quality of the input is crucial at all times.”

os alunos da educação infantil ainda não sabem ler e escrever. Sendo assim, o recurso imagético é essencial na construção do conhecimento e das relações da criança com o meio de convívio, como afirma Dunn (2012, p. 192): “Quanto melhor os adultos e as crianças decodificarem visualmente, mais bem-sucedidos serão na associação de informações.”⁴

Assim como um simples desenho pode representar conceitos complexos, a mente da criança trabalhará muito mais por associações (de forma global) do que pelo entendimento de estruturas em blocos. De acordo com Moon (2005), as crianças conseguem fazer essas associações por meio da observação do contexto em que estão inseridos e tendem a ter atenção primeiro ao significado (o que Lenneberg denomina “referência”) do que à estrutura gramatical. Hill e Flynn (2006, p. 7) concordam com essa ideia ao afirmarem que: “O uso de representações não linguísticas aumenta a capacidade dos alunos de representar e elaborar o conhecimento usando imagens mentais. [...] Isso significa que os alunos não apenas entendem melhor o material, mas também lembram o conhecimento mais facilmente”⁵. Por exemplo: dentro de um contexto específico, um desenho de crianças comendo pode significar que está na hora do lanchinho; ou uma imagem onde um *emoji* está com o dedo indicador na boca fechada evidencia que é hora de fazer silêncio para escutar o que o outro tem a dizer.

Um aspecto muito importante a ser tratado quando nos referimos à utilização de imagens para fins educativos é o fato de que o foco da criança não é igual ao de um adulto, e isso precisa ser esclarecido a qualquer professor que trabalhe com o público infantil. Por serem formas simples e simbólicas de comunicação que auxiliam na manutenção do foco da criança, os recursos visuais (expressões faciais, *flashcards*, fotos, vídeos, entre outros), se bem pensados e distribuídos ao longo de uma rotina específica, tornam o processo de ensino-aprendizagem muito mais efetivo e dinâmico.

Portanto, os estímulos visuais são uma grande fonte de auxílio para o desenvolvimento da comunicação infantil. É importante que sejam bem trabalhados para a inserção da criança em sua realidade e para a leitura de mundo que faz de si e dos outros ao seu redor, respeitando, porém, os limites e necessidades próprios da faixa etária.

⁴ “The better adults and children are at decoding visually, the more successful they are likely to be at gathering information.”

⁵ “The use of nonlinguistic representations enhances students’ ability to represent and elaborate on knowledge using mental images. [...] This means that students not only understand material better but also recall the knowledge more readily.”

2.2.1 Como o educador pode facilitar o *output* por meio de imagens?

Tendo em vista os aspectos citados na seção 2.2, são necessários alguns procedimentos por parte do professor para que a experiência didática possa ser mais bem realizada. Esses procedimentos, porém, devem levar em consideração as atividades de acordo com a idade e o progressivo desenvolvimento da turma frente às situações propostas.

Devemos entender que as construções visuais auxiliam os alunos a compreender melhor o que estão aprendendo, uma vez que estimulam diretamente os sentidos do corpo humano. Palavras soltas em aula (HILL e FLYNN, 2006) muito dificilmente terão seu significado consolidado sem nenhuma associação visual feita de forma organizada, e muitos professores talvez não tenham consciência disso. Isso gera, em muitos casos, um desgaste por parte do professor – que, ao explicar novamente, acaba só repetindo a mesma coisa que disse na primeira vez – e desmotivação por parte dos alunos, que se sentem incapazes de entender algo que o professor pode considerar “tão simples”.

Podemos afirmar que tais situações podem ocorrer entre adultos, adolescentes e principalmente entre as crianças, posto que ainda estão aprendendo a fazer conexões entre os significantes e significados e precisam ter uma fonte de referência para consolidar a memória do que foi adquirido durante a experiência sensorial. De acordo com Dunn (2012, p. 12) “crianças pequenas são especialmente habilidosas em captar informações de imagens visuais”⁶. Considerando esse fato, porque não utilizar essas fontes no decorrer das aulas, uma vez que são práticas e efetivas? Ao adotar uma proposta mais imagética, o professor muito provavelmente terá a atenção de seus alunos sem precisar fazer uso da língua materna para traduzir palavra por palavra quando estes o perguntam. Trabalhar o não linguístico (ou seja, o visual) durante o aprendizado de determinado vocabulário permite que os alunos façam associações às suas realidades, tornando o aprender mais significativo. Uma boa sugestão aos educadores seria fazer uso de jogos visuais coordenados, em que o aluno observaria a imagem e a associaria a um movimento indicado pelo professor, trabalhando também suas habilidades sensório-motoras.

Sendo assim, se faz necessário que as fontes auditivas e visuais ocorram simultaneamente, de forma que ajudem a criar nos alunos conexões que façam sentido na nova língua ao utilizarem-nas naturalmente em diversas situações, quando se sentirem prontos para isso. Por conseguinte, é importante que o professor busque mais atividades que trabalhem o estímulo auditivo juntamente do visual a fim de melhores resultados em suas práticas pedagógicas. Ressaltamos, porém, que deve ter especial atenção ao bom uso (ou seja,

⁶ “*Young children are especially skilled at picking up information from visual images.*”

moderado, não saturado) de representações imagéticas (recursos visuais) no decorrer das aulas, uma vez que o acúmulo de informações pode gerar ansiedade nos alunos.

2.3 Plasticidade cerebral e aquisição de uma segunda língua na primeira infância

Para abordar a exposição (*input*) de uma segunda língua na primeira infância, poderíamos tomar como ponto de partida a seguinte pergunta: “Como é possível que as crianças consigam entender e responder a estímulos de dois idiomas diferentes, mesmo sendo tão pequenas?” Podemos compreender melhor essa questão buscando conhecimento acerca de como funciona o processo de ensino-aprendizagem e o armazenamento da memória em nosso cérebro.

2.3.1 A plasticidade cerebral e o período sensível de aprendizagem

Segundo o Núcleo Ciência Pela Infância (2014), durante a primeira infância (do nascimento até os seis anos de idade) ocorre a “construção e aquisição de novas habilidades de forma contínua, dinâmica e progressiva”, ou seja, o cérebro está em constante transformação devido aos períodos sensíveis, que são “momentos de maior capacidade de modificação e maleabilidade dos circuitos cerebrais em resposta a determinada experiência ambiental”. Vale ressaltar que a pedagoga italiana Maria Montessori (1988, p. 53), pioneira nas pesquisas no campo da educação unida à ciência, no início do século XX já afirmava que

A criança realiza suas aquisições nos períodos sensíveis, que se poderiam comparar a um farol aceso que ilumina interiormente, ou a um campo elétrico que ocasiona fenômenos ativos. É essa sensibilidade que permite à criança relacionar-se com o mundo exterior de maneira excepcionalmente intensa. Cada esforço é um acréscimo de poder.

É nesse contexto que encontramos o conceito de plasticidade cerebral, definido como: “a capacidade de constante remodelação, não só da função, mas de sua estrutura, influenciada pela experiência que se estende ao longo da vida.” (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014). De forma semelhante, no livro *Neurociência e Educação*, Cosenza e Guerra (2011, p. 36), descrevem que a plasticidade é a “capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente interno e externo do corpo”.

A relação entre o período sensível e a plasticidade cerebral é muito mais estreita do que podemos imaginar. Para algumas funções de nosso corpo, a plasticidade cerebral está em máximo grau potencial em nossos primeiros anos de vida. Devido a ela, essa fase é o momento propício para adquirir diversos estímulos cognitivos, principalmente os que incentivam a

linguagem, como aponta o próprio artigo supracitado. Conforme os estudos de O’Muircheartaigh et al. (2013), nessa fase ocorre o aperfeiçoamento da linguagem e o estabelecimento de boa parte das conexões neuronais; isso evidencia porque o cérebro deve ser estimulado por diferentes categorias de *input*, inclusive – e especialmente – os de línguas estrangeiras.

Um tema bastante discutido entre os pesquisadores é a existência ou não de diferenças ou impedimentos quanto ao aprendizado de uma segunda língua em diferentes fases da vida. É importante ressaltar que, apesar da possibilidade de existir o período sensível para a aprendizagem de determinadas funções, isso não significa que pessoas de idades mais avançadas não possam aprender uma segunda língua com a mesma qualidade. Um aspecto a ser destacado relaciona-se às maiores vantagens de aprendizado de uma segunda língua durante a primeira infância: alguns estudiosos concordam que isso é verdadeiro por diversas evidências (DUNN, 2012; COSENZA E GUERRA, 2011; LENNEBERG, 1967; SILVA, 2003). Há pesquisadores que não concordam com a ideia de uma facilidade genuína na primeira infância, posto que, em suas visões, não aprendemos com qualidade somente em nossos períodos sensíveis, visto que a plasticidade cerebral dura por toda a vida. (UR, 1996; GASS e SELINKER, 2008)

Esclarecemos ainda que Lenneberg (1967), Silva (2003), Ur (1996), Gass e Selinker (2008) consideram que o *input* e o *output* em uma segunda língua são fatores importantes, mas que a vantagem de se tê-los na primeira infância basicamente se refere à prática dos fonemas, facilitando a produção dos sons pelo aparelho fonador e minimizando as posteriores evidências de sotaque.

2.3.2 O desenvolvimento de uma segunda língua na primeira infância

Uma vez expostos os aspectos biológicos que influenciam durante os processos de aquisição da segunda língua, partimos para um entendimento um pouco mais amplo: de como aprendemos cognitivamente a estrutura da língua estrangeira nessa faixa etária.

Primeiramente, podemos afirmar que as crianças – assim como pessoas de qualquer idade – aprendem uma segunda língua da mesma forma que fazem com a primeira, ou seja, pela exposição a ela. Desta etapa inicial – conhecida como “período silencioso” (DUNN, 2012) – até as primeiras manifestações de *output* podem transcorrer dias, meses ou até anos, dependendo da frequência do *input*. Depois disso, quando o aprendiz já reconhece a presença de uma estrutura diferente da primeira aprendida, começa a distinguir semelhanças e diferenças,

percebe sentido entre os sons e associa-os às imagens e conceitos de seu cotidiano. (MOON, 2005; DUNN, 2012)

Podemos entender igualmente que, além da possibilidade de o cérebro aprender uma segunda língua com a mesma aptidão que a primeira, as estruturas sintáticas de ambas tendem a ser reforçadas. Isso ocorre porque as relações entre sons e palavras que o indivíduo estabelece dentro de sua língua materna poderão auxiliar na estrutura e organização da segunda (LENNEBERG, 1967). Resumidamente, isso significa que seu entendimento de linguagem é uniforme e ele busca sons e estruturas sintáticas semelhantes nos outros idiomas que escuta.

Podemos citar um exemplo de como a estrutura sintática que temos de nossa língua materna está estreitamente associada à forma como entendemos a linguagem. Ao aprender inglês como segunda língua, por exemplo, um estudante brasileiro em estágio inicial, ao conhecer as palavras *car* e *red* pode tentar montar uma pequena estrutura sintática para descrever uma situação. Ao utilizar padrões sintáticos do português, esta colocação ficaria *car red*, visto que ordenamos primeiro os substantivos e depois os adjetivos, diferentemente do inglês *red car*, que posiciona os adjetivos antes dos substantivos. Ou seja, um falante do português produz essa estrutura porque, ao longo da vida, em seus processos de *input*, sempre a ouviu dessa forma em sua língua materna.

Situações como essa reforçam ainda mais a necessidade e a importância da qualidade de *input* no idioma que está sendo adquirido. Somente pelo contato frequente (ao ouvir e/ou ler) com contextos semelhantes é possível diferenciar as estruturas sintáticas entre as línguas, reconhecer seus significados e estabelecer conexões de sentido em cada uma, sem misturá-las durante o processo (LENNEBERG, 1967).

Como afirma Cameron (2001, p. 82), primeiramente, o foco está na aprendizagem de *content words*: a criança aprende o vocabulário-base, que sustentará os conceitos naquela língua. Ao mesmo tempo, com um bom nível de *input* necessário, ela adquire as *function words*, ou seja, a forma na qual aquelas palavras são sustentadas, aprendendo assim as estruturas da língua e evitando, pelo seu uso contínuo, situações como o exemplo descrito acima.

É importante destacar que, ao aprendermos nossa língua materna, a noção que possuímos de estruturas gramaticais não nos é ensinada em blocos: desde pequenos nós ouvimos e vivenciamos situações nas quais a língua ocorre espontaneamente, sem que entendamos muitas vezes palavra por palavra, e aprendemos o idioma subconscientemente (LENNEBERG, 1967; KRASHEN, 1982; DUNN, 2012). No processo de aquisição da segunda língua, o caminho é basicamente o mesmo, ou seja, sem uma intenção de aprendizado das microestruturas, mas de um contexto geral no qual o aprendiz está inserido. Fundamento-me

nos argumentos de Stephen Krashen (1982, p. 17) quando propõe que: “A aquisição da linguagem é um processo subconsciente; geralmente, os que a adquirem não estão cientes do fato de que estão adquirindo uma linguagem, mas estão apenas cientes que estão usando-a para comunicação”.⁷ Em consonância com essa teoria, Dunn (2012, p. 11) dá continuidade ao mesmo posicionamento, ao afirmar que “a gramática e o vocabulário são absorvidos e o progresso conceitual pode ocorrer sem qualquer instrução planejada ou ensino consciente por parte de alguém mais velho.”⁸

Partindo disso, como a intenção aqui está em entender essa dinâmica de processos na primeira infância, faz-se necessário reforçar que a criança estabelecerá conexões de sentido entre o significante e o significado (SAUSSURE, 2006) como faria em sua primeira língua. Com o acréscimo da segunda língua, isso ocorre de forma ainda mais simplificada. Ao entrar em contato com outros sons para esses mesmos conceitos, a criança expande seu vocabulário, ou seja, suas possibilidades de nomear qualquer coisa de múltiplos modos. Em outras palavras, podemos dizer que a união entre estímulos visuais, auditivos e motores possibilitam que a criança, em sua tenra idade, consiga desenvolver a segunda língua com tranquilidade, em um processo contínuo e bem-organizado dos diversos fatores (KRASHEN, 1982; DUNN, 2012).

⁷ “*Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication.*”

⁸ “*Grammar and vocabulary are absorbed and conceptual progress may take place without any planned instruction or conscious teaching by the older person.*”

3 A MÚSICA E SEUS EFEITOS

No dicionário *Michaelis*, a primeira definição de música é: “Arte de expressar ideias por meio de sons, de forma melodiosa e conforme certas regras”. De fato, a música tem a capacidade de transformar conceitos e até sentimentos em representações acústicas, as quais chegam aos nossos ouvidos e provocam diferentes sensações cognitivas.

O cientista musical e professor suíço Walter Howard, em seu livro *A música e a criança*, enriquece nossa compreensão do tema nesse aspecto ao afirmar que “a musicologia atinge todos os domínios da vida interior do Homem. Não descreve uma coisa morta, mas algo inseparável do Homem vivo” (1984, p. 12). Com base em experiências e pesquisas que ele realizou ao longo de sua vida, o pesquisador continua seu posicionamento explicando que os efeitos que a música provoca em nós estão intimamente associados ao despertar de nossas faculdades e habilidades.

Ainda de acordo com Howard (1984), despertar as faculdades seria estimular e otimizar nossa capacidade biológica de compreender o mundo de forma plural, não apenas voltado para um entendimento mecânico, robotizado. Isso significa que, ao ouvir e/ou produzir música, estamos entrando em contato com um de nossos estímulos primitivos de reconhecimento de mundo. Cascarelli (2012, p. 7) se posiciona de forma semelhante quando afirma: “A discriminação e a interpretação de eventos sonoros, geradores de interações com o entorno, têm grande importância para a formação e permanente transformação da consciência de espaço e tempo, um dos aspectos prioritários da consciência humana”.

De fato, a música sempre esteve presente nas construções de nossas sociedades. Podemos perceber essa assertiva também através do olhar de Gardner (1994, p. 90), quando argumenta que “[...] há evidências de instrumentos musicais datando da Idade da Pedra e muitas evidências presuntivas sobre o papel da música na organização de grupos.” Em outras palavras, a música está intimamente inserida na cultura local de um grupo social de diversas formas. Ela é parte do conhecimento de um povo – por ela este se expressa, encontrando meios de manifestar seus interesses e cotidianidades (FREIRE e CAVAZOTTI, 2007).

Ao estudarmos os efeitos que a música provoca em nós, não podemos deixar de citar sua grande contribuição à memória e ao desenvolvimento cognitivo em geral. Essa relação estabelecida entre música e memória vai além do que apenas uma recordação afetiva dos padrões sonoros, visto que:

Na música se recupera [...] a relação originária entre memória e verdade, na medida em que a música, enquanto dimensionamento de uma presença concreta da unidade, é sempre, como sua condição de possibilidade, disposição para o desvelamento dos modos e empenhos de constituição dessa unidade, enfim da memória, fator determinante para a realização de qualquer unidade enquanto unidade, e assim, para o acionamento, em última instância, da própria dinâmica da verdade, quando

entendida originariamente como desvelamento. (CASTRO, 1997, p. 16 apud FREIRE e CAVAZOTTI, 2007, p. 62)

É possível constatar que a presença da música para o despertar das faculdades e estímulo da memória cognitiva e emocional deve ser considerada durante toda a formação do indivíduo. Como isso ocorre na infância e como podemos estimular um bom desenvolvimento neste âmbito são algumas questões para a nossa reflexão nas próximas seções.

3.1 Musicalidade a partir da gestação

Na seção 2.1 deste trabalho, foi demonstrado que a criança está exposta aos sons desde o período da gestação, que, segundo Dunn (2012) é um ponto muito importante quando nos referimos à aprendizagem. Como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p. 27): “A maior parte do nosso sistema nervoso é construída, em suas linhas gerais, ainda no período embrionário e fetal.” Se uma das partes fundamentais da vida de um ser humano – senão a mais importante delas – é a sua formação no seio materno, é evidente que este seja um período de muitas oportunidades de aprendizado. Uma vez que a seção abordou os efeitos da exposição do feto à voz humana, é relevante que entendamos agora que efeitos a exposição à música produz no bebê não só durante a gestação, mas também após o seu nascimento.

Segundo a Dra. Juliana Torres Corrêa, ginecologista obstetra, há muitos benefícios no desenvolvimento de uma relação musical na gestação, tanto para a mãe como para a criança. Isso ocorre porque “a música tem o poder de influenciar física e mentalmente uma pessoa. Ela aumenta a secreção de hormônios relacionados ao bem-estar, promovendo o relaxamento e estimulando uma sensação de alegria” (CORRÊA, 2022). Além disso, ainda segundo a obstetra, a exposição aumenta a atividade cerebral da criança, além de fortalecer o vínculo afetivo entre ela e a mãe. Cosenza e Guerra (2011) também citam pesquisas na área da neurociência sobre a seletividade dos sons ainda no período intrauterino.

De acordo com os estudos de Howard (1984), podemos perceber a importância da frequência e da qualidade das experiências vividas durante a primeira infância. Ao dissertar sobre a necessidade da exposição (*input*) por parte da criança às aprendizagens variadas, conclui destacando que:

Apenas aquilo que a criança acolhe em si enquanto bebê pelo canal de todos os órgãos dos sentidos, sem ser afetada em sua vida psíquica e em sua sensibilidade, é que poderá constituir mais tarde base suficiente para sua capacidade de percepção e alimento para toda a sua vida. (p. 32)

Desta forma, após o período de gestação, a criança está longe de esquecer o conteúdo a que foi exposta, pelo contrário: este é um momento de experiências enriquecedoras e

fundamentais que levará sempre consigo (NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA, 2014). Esse aspecto desperta em nós uma abertura a pesquisas mais extensas, mas devo enfatizar que isso vai além do escopo deste trabalho.

3.2 A musicalidade na primeira infância e o desenvolvimento da língua materna

De acordo com o conteúdo apresentado na seção 2.4, a primeira infância (0-6 anos de idade) é uma etapa de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo, tanto intelectual como socialmente. Devido à plasticidade cerebral, as crianças nessa faixa etária estão mais propensas a reterem o que lhes é ensinado com mais rapidez e facilidade.

Ao mencionarmos o desenvolvimento da língua materna, podemos perceber a estreita ligação entre a recepção (*input*) e a conseqüente reprodução (*output*) dos sons. Como afirma Howard (1984, p. 63): “A simples impressão sonora já é uma operação psíquica, pois o próprio som é movimento”. Sendo assim, podemos dizer que quanto mais exposta a criança estiver à recepção dos sons, mais ela irá desenvolver suas funções cognitivas. A partir disso, maior variedade e maior frequência de oportunidades ela terá para responder a eles não só ao longo como após o período de exposição, posto que se houver um exercício constante, o indivíduo não esquecerá mais o que aprendeu. (COSENZA e GUERRA, 2011)

Já sabemos que as palavras que falamos são formadas pelos sons que produzimos por meio de nosso aparelho fonador, conforme exposto no capítulo 2. Esses sons, por sua vez, são articulações específicas de diferentes áreas de nossa boca (SILVA, 2003) que, ao serem executados, são modulados pelo falante e possuem um ritmo e um compasso, o que nos estudos linguísticos seriam semelhantes à entonação. Logo, podemos depreender algo curioso: a produção da fala humana é semelhante ao entoar de uma música. Nós produzimos música a partir da modulação do som, assim como modelamos as palavras por meio da entonação que damos a elas.

Quem nos explica melhor essa associação é o psicólogo, linguista e professor Steven Pinker, em seu livro intitulado *Como a mente funciona*. Ao tratar sobre as características semelhantes entre a música e a linguagem, afirma: “A estrutura métrica de batidas fortes e fracas, o contorno de entonação do tom ascendente e descendente e o agrupamento hierárquico de frases dentro de frases, todos funcionam de maneira semelhante na linguagem e na música.”⁹ (PINKER 1997, p. 535)

⁹ “The metrical structure of strong and weak beats, the intonation contour of rising and falling pitch, and the hierarchical grouping of phrases within phrases all work in similar ways in language and in music.”

O ponto chave para entendermos a ligação entre a música e o desenvolvimento da primeira língua está no fato de que a música – composta principalmente de melodia, ritmo e harmonia (CASCARELLI, 2012) assim como a fala humana – é parte da realidade cotidiana de cada indivíduo, e tem a capacidade de influenciar nossas estruturas de linguagem, ajudando-nos a entendê-las de forma global e sistematizada.

3.3 A presença da música durante a primeira infância e o desenvolvimento da língua estrangeira

Em se tratando das habilidades cognitivas e sensório-motoras desenvolvidas durante a etapa da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 41) estipula cinco campos de experiência que trabalham o desenvolvimento na primeira infância. Dentre os cinco, destacamos o campo *Traços, sons, cores e formas*, onde afirmam que: “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca.”

Considerando que a música é uma das primeiras formas de expressão cultural e que possui uma estreita conexão com a produção da linguagem humana (PINKER, 1997; NGHIEM, 2018), é necessário afirmarmos que o contato da criança com a música na primeira infância a expõe a muitas oportunidades de crescimento físico e intelectual. Além disso, a música pode ser facilitadora no desenvolvimento de uma segunda língua, assim como o é da língua materna.

Ao focalizarmos um dos componentes da música – o ritmo – podemos encontrar evidências que comprovam que ele auxilia no desenvolvimento motor do indivíduo. Isso ocorre especialmente entre as crianças, uma vez que neste período de formação ela ainda está desenvolvendo suas habilidades de coordenação motora (NGHIEM, 2018). Pinker (1997) reforça a ideia de que o ritmo é a chave para o desenvolvimento do controle motor e, ao citá-lo como um dos componentes universais da música e dos diversos idiomas existentes, reafirma que podemos nos beneficiar desse recurso para a aprendizagem.

Os estudos de Nghiem (2018, p. 59) demonstram que os efeitos produzidos pela música nas crianças acerca do desenvolvimento do pensamento e da fala são sensíveis e extremamente notórios, uma vez que “esse meio de audição, agindo como um meio de educação, [...] altera a personalidade da criança.” Com a exposição à segunda língua, esse processo não se verifica diversamente. Se o contato com as expressões musicais na primeira língua estimula a criatividade e a expressão linguística e corporal, se constitui igualmente uma forma singular de aquisição de *input* cultural e linguístico na língua estrangeira (KRASHEN, 1982; PAUL, 1997). Além disso, as rimas e composições musicais apresentam a oportunidade de um *input* eficiente,

simples e prático no segundo idioma, além de envolver a dinamicidade que cativa o interesse das crianças. Como argumenta Dunn (2012, p. 42):

Além de expor as crianças a muitos dos sons do inglês e dar-lhes experiência em fazê-los (especialmente importante se os sons são feitos de maneira muito diferente em L1), as rimas dão às crianças a sensação de que estão falando um pouco de inglês desde as primeiras aulas, o que é o que eles esperam fazer.¹⁰

É exatamente através dessa experiência dinâmica e prazerosa com a segunda língua que podemos compreender as vantagens dos estímulos musicais para o aprendizado de um idioma estrangeiro com um propósito transparente e objetivo. No entanto, precisamos entender a música dentro de uma abordagem didática escolar, e esse aspecto será desenvolvido no próximo capítulo.

¹⁰ “*Apart from exposing children to many of the sounds of English and giving them experience in making them (especially important if sounds are made very differently in L1), rhymes give children a feeling that they are speaking some English from the first lessons, which is what they expect to do.*”

4 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

A influência da música em nós não pressupõe meramente um gosto pessoal – se nos é agradável ou desagradável, se atinge nossas emoções ou não. O conceito de música vai além de somente expressar as ideias e despertar interesses por meio de sons, pois toca profundamente nossas bases memoriais (STRICKLAND, 2022). A partir disso, torna-se uma força propulsora para os estímulos cognitivos do indivíduo, auxiliando em diversas áreas intelectuais e sensoriais. Segundo o ex-presidente da Academia Brasileira de Letras, Arnaldo Niskier (2015):

A música possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social, contribuindo diretamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo do aluno, independente de sua faixa etária. Através dela é possível transmitir não somente palavras, mas também sentimentos, ideias e ideais que podem ganhar grandes repercussões didáticas se bem direcionados.

Alinhada à educação, a música possui um papel fundamental nos estímulos de ensino-aprendizagem, uma vez que seus atributos (vocabulário, pronúncia, entonação, ritmo, sequência lógica progressiva, entre outros) facilitam o contato entre o aluno e o conteúdo que ele está desenvolvendo no ambiente escolar. Podemos dizer que, na verdade, não só facilitam como também ressignificam as formas de aprender. Isso acontece basicamente por dois motivos: pela dinamicidade que as composições musicais nos proporcionam e pelo vínculo afetivo que estabelecemos entre elas e o contexto no qual aprendemos. Vejamos um pouco melhor a seguir.

4.1 Dinamicidade na prática pedagógica

Podemos considerar a dinamicidade como uma forma de expansão do ensino meramente voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nessa visão, o instrumento pedagógico (composição musical) utilizado para atingir o intelecto do aluno vai além desses parâmetros.

Uma prática de ensino que considera que a aprendizagem ocorre por múltiplas vias além das pré-estabelecidas como básicas e primárias tende a investir em seu aluno como aprendiz não só do conteúdo estrutural, mas também de sua produção como agente e construtor do conhecimento (HOWARD, 1984; PAUL, 1997). Podemos entender melhor essa afirmativa segundo o olhar da pedagoga Maria Montessori (1988, p. 148). Em se tratando das diversas formas lúdicas de aprendizado, ela afirma: “A mente e a mão têm participações iguais”. Além disso, ao investir em atividades pedagógicas que envolvam a audição unida à produção manual, o professor pode tornar o aprendizado ainda mais efetivo: por aprenderem melhor com a experiência palpável, as crianças unem o significante que escutam ao significado nas tarefas

que produzem (HILL e FLYNN, 2006). Segundo as pesquisas de Moon (2005), essas atividades são particularmente úteis para os iniciantes, uma vez que as habilidades auditivas das crianças podem ir além de suas habilidades na fala.

Quando nos referimos à dinamicidade através das composições musicais (como rimas e ritmos de cantigas populares, por exemplo) exploramos as formas sonoras como elas se apresentam, trazendo tanto *content words* como *function words* por meio de um veículo sonoro: a melodia musical popular. Na maioria das vezes, esta é previamente conhecida pelos alunos, mas mesmo quando não o é, pode ser facilmente memorizada e reconhecida.

Sobre essa abordagem pedagógica, Dunn (2012, p. 42) explica que “o uso de rimas, cantos e canções úteis cuidadosamente selecionados – formas de linguagem pré-fabricada – desde as primeiras aulas ajudam, ao envolverem as crianças em uma compreensão auditiva focada e limitada e na repetição da linguagem de maneiras divertidas”¹¹. Isso significa que, ao utilizarmos esse recurso, estamos oferecendo uma boa qualidade de *input* através de uma abordagem lúdica e construtivista.

Por meio das composições musicais didáticas, a criança é exposta ao vocabulário e à estrutura da língua estrangeira, uma vez que esse *input* possibilita o conhecimento de sons, vocábulos e construções sintáticas da segunda língua (KRASHEN, 1982; PAUL, 1997; MOON, 2005; DUNN, 2012). Isso ocorre exatamente pela dinamicidade desse recurso no sentido de que, sem que os alunos sejam ensinados teoricamente, a aprendizagem flui de maneira natural. Podemos perceber isso quando Dunn (2012, p. 11) expõe que

Muitos adultos, que aprenderam inglês quando mais novos, dizem que não se lembram como, ou às vezes, nem mesmo quando aprenderam algo. "Nós apenas tocamos, dissemos rimas como "Humpty Dumpty sentou-se no muro" e cantamos músicas." Atualmente, é de conhecimento comum que as atitudes ao longo da vida são formadas na primeira infância e geralmente antes dos 8 ou 9 anos de idade.¹²

Essa afirmativa reforça a significância da presença da música desde a primeira infância, especialmente pelo caráter lúdico que afeta nossa memória de longo prazo (COSENZA e GUERRA, 2011), como descrito nos parágrafos anteriores. Ao associarmos a aprendizagem lúdica à memória, reforçamos o foco principal do trabalho: o aprendizado imerso na utilização adequada das composições musicais, que facilita as múltiplas formas de entendimento da

¹¹ “Use of carefully selected useful rhymes, chants and songs – forms of prefabricated language – from the first lessons help, as they involve children in focused, limited listening and in repeating language in fun ways”

¹² “Many adults, who picked up English young, say they cannot remember how, or sometimes, even when they learned it. ‘We just played, said rhymes like “Humpty Dumpty sat on a wall” and sang songs.’ It is now generally accepted that lifelong attitudes are formed in early childhood and usually before the age of 8 or 9 years.”

linguagem, principalmente de uma segunda língua, como é o caso do inglês no Brasil, por exemplo.

Além disso, vale ressaltar que as atividades pedagógicas que se utilizam de composições musicais na segunda língua favorecem a articulação do aparelho fonador, posto que “essa forma de praticar permite que eles, passo a passo, ganhem controle sobre a boca e os lábios para que possam movê-los da maneira necessária para imitar sons e dizer palavras em inglês.”¹³ (DUNN, 2012, p. 43). Paul (1997) oferece seis razões que evidenciam porque a dinamicidade da música favorece esse processo. Segundo ele, as composições musicais: 1) integram o conteúdo; 2) envolvem totalmente a criança; 3) contêm linguagem de fácil entendimento; 4) desenvolvem a linguagem; 5) são flexíveis; e 6) as crianças gostam da prática, pela possibilidade de esta gerar um vínculo afetivo. E é sobre esse último aspecto que argumentaremos a seguir.

4.2 Afetividade na aprendizagem

Uma vez exposto o primeiro motivo pelo qual a música é benéfica em sala de aula – dinamicidade – podemos entender a formação de vínculos afetivos como o segundo motivo pelo qual a musicalidade pode construir um terreno fértil para uma aprendizagem efetiva e duradoura. Quando fazemos menção ao vínculo afetivo, porém, não estamos definindo uma relação de sensibilidades e sentimentos puramente favoráveis ao gosto pessoal do aluno, mas sim aos profundos vínculos emocionais que são estabelecidos para a construção de uma boa relação entre docente e discente.

Henri Wallon (1879 - 1962) foi um dos especialistas em educação que mais tornou nítida a importância dessa relação afetiva em sala de aula, pois ele entendia a necessidade de serem trabalhados todos os âmbitos da vida do aluno, entendendo que estão intimamente ligados à forma que aprendemos. Para ele, a afetividade é a capacidade humana de afetar-se de forma positiva ou negativa por sensações interiores ou exteriores a si. Sendo assim, ele a entende como um dos conjuntos funcionais da pessoa, atuando com a cognição e a motricidade em todo o processo de desenvolvimento do indivíduo na construção de seu conhecimento. (WALLON, 2008)

Não somente Wallon faz menção ao estímulo afetivo para a aprendizagem. Os linguistas Stephen Krashen e Tracy Terrell, em seu livro *The Natural Approach*, explicam a hipótese do Filtro Afetivo para a aquisição da segunda língua. De acordo com eles, para que haja uma

¹³ “This form of practicing enables them, step by step, to gain control over their mouth and lips so that they can move them in the way needed to imitate sounds and say English words.”

aprendizagem efetiva, é necessário que todo o ambiente esteja focado no processo, de forma que o aluno possa, progressivamente e tranquilamente, se beneficiar do *input* oferecido.

O princípio final é que as atividades realizadas em sala de aula com o objetivo da aquisição devem favorecer uma diminuição do filtro afetivo dos alunos. As atividades em sala de aula focam o tempo todo em tópicos que são interessantes e relevantes para os alunos, que os incentivam a expressar suas ideias, opiniões, desejos, emoções e sentimentos. Um ambiente propício à aquisição deve ser criado pelo instrutor – baixo nível de ansiedade, bom relacionamento com o professor, relacionamento amigável com outros alunos; caso contrário, a aquisição será impossível.¹⁴ (KRASHEN; TERRELL, 1983, p. 29)

Em se tratando ainda do Filtro Afetivo e sua relação com o aprendizado, podemos constatar um aspecto similar na perspectiva desta pesquisa: para um contato efetivo com a música, assim como deve ocorrer na aprendizagem de qualquer conteúdo, também necessitamos de uma estabilidade emocional. O músico e professor Walter Howard (1984, p. 65) já destacava isso ao apontar que “para saber se uma pessoa é capaz de fazer música, será preciso primeiro saber se as reações de sua vida interior permanecem naturais e em que medida”. Segundo ele, é preciso “sentir a música” (p. 56) e, assim, o aprendizado ocorre naturalmente, pois “o progresso nasce, não o fazemos” (p. 61).

Em consonância com as ideias dos linguistas supracitados, muitos outros autores ecoam sua voz em suas pesquisas, como Opal Dunn (2012, p. 17), quando afirma que “[...] se as crianças pequenas se ‘sentem bem’ com a língua inglesa e o ambiente é divertido e favorável, elas raramente manifestam as inibições típicas de adolescentes e alguns adultos que aprendem inglês.”¹⁵

A relação aluno-professor não é só significante como também necessária durante o desenvolvimento do aluno: não podemos pensar nisso sem evidenciar a relevância do estímulo do professor em todos os aspectos (UR, 1996). Desta forma, ao proporcionar a música como guia e base para explorar os conteúdos a serem aprendidos em aula, o docente está estimulando o crescimento de um vínculo afetivo entre o discente e seu meio de convívio escolar, ou seja, entre o saber em questão, seus colegas de classe e o próprio professor. Se esse vínculo afetivo for bem desenvolvido e progressivamente acompanhado, com muito mais tranquilidade o aluno

¹⁴ “The final principle is that the activities done in the classroom aimed at acquisition must foster a lowering of the affective filter of the students. Activities in the classroom focus at all times on topics which are interesting and relevant to the students and encourage them to express their ideas, opinions, desires, emotions and feelings. An environment which is conducive to acquisition must be created by the instructor — low anxiety level, good rapport with the teacher, friendly relationship with other students; otherwise acquisition will be impossible.”

¹⁵ “If they ‘feel good’ about English and the environment is supportive, fun and friendly, young children rarely show the inhibitions typical of adolescents and some adult English language learners.”

irá aprender o que lhe for proposto (COSENZA e GUERRA, 2011). Como defende Paul (1997, p. 08): “A aprendizagem efetiva é uma experiência emocional”.¹⁶

4.3 A musicalidade no ensino de uma LE: estamos utilizando-a de forma eficiente?

Tendo em vista o inegável papel da música na formação dos indivíduos e de seus grupos sociais, esperar-se-ia que ela tivesse maior prestígio e representatividade dentro das práticas pedagógicas. Sua utilização é um caminho tendo em vista o crescimento cultural do aluno, aproveitando-se de seus benefícios sociais e cognitivos. Infelizmente, o estímulo musical na docência geralmente recebe pouco enfoque na educação básica escolar.

Se pensarmos nas abordagens didáticas que conhecemos, experimentamos ou presenciamos durante nossos anos escolares, muitos de nós encontrarão dificuldades em entender a abordagem musical dentro da sala de aula, imaginando que ela é somente um “termo acessório” inserido em uma parte da aula. Geralmente, utiliza-se da música para fins de entretenimento ou até mesmo recompensa por um bom comportamento (PAUL, 1997). Em outras situações, ela aparece como forma de ambientalizar a cultura da disciplina que está sendo aprendida, como recurso de contextualização para “enfeitar” a aula. Essa é uma visão reducionista da utilização de composições musicais: visão até distorcida sobre suas utilidades e benefícios dentro do ambiente escolar.

Durante a produção desta pesquisa, pudemos perceber que isso não ocorre somente entre os professores de ensino básico escolar, mas também entre autores de livros infantis, linguistas e até professores universitários que escreveram trabalhos sobre a aprendizagem do inglês como segunda língua. Por motivos diversos, boa parte dos autores consultados não se referiam à abordagem musical como um veículo de manifestação linguística, cognitiva e cultural que favorece todos os âmbitos didáticos do aprendizado; eles apenas mencionam as músicas e cantigas populares como um instrumento secundário durante a aula.

Por outro lado, David Paul (1997) é um dos autores que apoia a musicalidade como protagonista da prática pedagógica, tendo destaque em uma visão socioconstrutivista de inserção da música nas aulas de inglês. Para ele, o papel das músicas e jogos na sala de aula deve ser o de construir a confiança da criança perante o idioma, direcionando a linguagem de forma significativa, de modo que a criança adquira criatividade e flexibilidade para utilizá-la em qualquer outra situação de sua vida.

¹⁶ “*Effective learning is an emotional experience.*”

Nesse mesmo sentido de aprendizagem significativa, um autor que se destaca é Howard Gardner (1994), que repensou as formas de aprendizagem em inteligências específicas. Sua teoria nos faz refletir porque muitas vezes atribuímos valor ao ensino restrito à leitura e à escrita a despeito de possuímos múltiplas inteligências que podem e devem ser utilizadas a nosso favor no processo de aprendizagem. Uma dessas é a inteligência musical, que ele define como: “A capacidade de discernir significado e importância em conjuntos de sons ritmicamente organizados e também de produzir tais sequências de sons metricamente organizadas como um meio de comunicar-se com outros indivíduos.” (GARDNER, 1994, p. 98)

Ao pensar na inteligência musical como uma forma autêntica de adquirir conhecimentos e trabalhá-los para o crescimento intelectual do aluno, entendemos que a música deveria ser abordada com mais credibilidade nas práticas de ensino. Ela também desperta o engajamento por meio da afetividade, sendo “muito positiva para o aprendizado de línguas, pois se as crianças se sentirem motivadas e desejarem permanecer em uma atividade por mais tempo, isso lhes proporcionará mais exposição a insumos naquela língua e, conseqüentemente, mais chances de praticar o idioma”¹⁷ (MOON, 2005, p. 6). Deste modo, podemos entender a função das composições musicais para a educação como recursos altamente enriquecedores da prática pedagógica – seja cultural ou linguisticamente – e não deveriam ser uma pequena parte particular da aula, mas sim estarem integradas nela como um todo (PAUL, 1997).

4.4 A você, professor (a)

No processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica possui papel fundamental para o bom andamento das aulas na temática abordada, influenciando diretamente na qualidade do ensino. É importante destacar que o professor não é o único responsável neste contexto, pois todos os envolvidos têm parte na construção do conhecimento (ELLIS, 1994; UR, 1996). Contudo, por ser o principal mediador entre os conteúdos e os alunos, ele deve bem orientá-los para que possam atingir seus objetivos. Para tal, deve estar informado sobre algumas orientações descritas a seguir.

Um primeiro aspecto pedagógico a ser destacado é a significância de um ensino baseado na empatia, que encontra suas raízes na afetividade. Pequenos gestos podem fazer a diferença: cumprimentar seus alunos; considerar a relevância de suas ideias e opiniões; utilizar suas vivências como exemplo para explicar ou validar algo durante a aula (ARAÚJO e CASTRO,

¹⁷ “This is very positive for language learning, because if children want to continue with an activity for some time, it will give them more exposure to language input and more chance to practice the language.”

2022). Moon (2005), inclusive, supõe que uma boa relação entre o professor e os alunos chega a ser até mais importante do que o método de ensino que ele escolhe utilizar, demonstrando a importância que o docente deve dar ao simples – e ao mesmo tempo tão complexo – ato de conhecer seus alunos singularmente.

Um segundo aspecto pedagógico em questão é a necessidade da valorização da produção do aluno, posto que é essa produção a parte vital do ensino, o propósito da aprendizagem. Ou seja, o conteúdo de aula só terá valor significativo para a aprendizagem quando o aluno for parte integrante do processo (KNELLER, 1972; PAUL, 1997). Ao valorizá-lo, estimulamos seu interesse e alimentamos o vínculo de respeito na relação professor-aluno. Como no presente trabalho nosso foco são as crianças, é importante destacar que elas apreciam ser consultadas e reconhecidas dentro da sala de aula, o que aumenta sua autoestima e participatividade (UR, 1996). Uma afirmativa semelhante pode ser encontrada em Kneller (1972, p. 93), quando afirma que:

As crianças são, por natureza, pioneiras, criadoras, inventoras. E assim o professor deve entrar no tipo de relações, com o seu aluno, que liberte a capacidade criadora, dentro do quadro daqueles valores naturais em que ambos se integram. [...] O professor de verdadeiro talento age sobre o tecido da imaginação humana e, no sentido socrático, funciona como a parteira que ajuda os estudantes a darem à luz grandes criações.

Portanto, faz-se necessário que a prática pedagógica seja baseada em uma verdadeira educação emocional, e isso não significa abraçar e acariciar o aluno. A relação afetiva provém de um profundo respeito pelo aprendiz e valorização de sua capacidade, que muitas vezes é materializada por meio de um elogio construtivo como forma de incentivo, e não afirmação sentimental (LIBÂNEO, 1994; GOLEMAN, 2011). Como enfatiza Dunn (2012, p. 13) “O sucesso motiva. Qualquer elogio dado por pais e outros adultos – cuja aprovação e amor as crianças buscam – estimula, principalmente nas primeiras etapas do aprendizado do inglês, quando a criança ainda está adquirindo confiança.”¹⁸

Um terceiro aspecto pedagógico importante é a adequação da prática pedagógica à realidade dos alunos. Piaget (1973, p. 69) afirma que “o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola.” Ou seja, podemos entender que o contexto de mundo do aluno influencia em seu aprimoramento intelectual, e isso deve ser considerado pelo professor ao elaborar seu plano didático. Conforme assevera Libâneo

¹⁸ “*Success motivates; any praise given by parents and other adults, whose approval and love children seek, stimulates, especially in the first stages of learning English, when the child is still gaining confidence.*”

(1994, p. 95): “Podemos dizer que, talvez, uma das qualidades mais importantes do professor seja a de saber lançar pontes entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos para enfrentá-las, pois é daí que surgem as forças impulsoras da aprendizagem.”

Um quarto aspecto essencial para a prática pedagógica é a consideração da posição de autoridade não como imposição, mas como representação de respeito pelo educador, que também se faz aluno quando ensina (VYGOTSKY, 1984). Nesse sentido, o professor constrói com o aluno, e ambos aprendem juntos. Segundo Libâneo (1994, p. 251): “A autoridade deve fecundar a relação educativa, e não cerceá-la.” E conforme acrescenta Howard (1984, p. 83): “Dominar a sensibilidade é dirigi-la e utilizá-la de tal maneira que contribua para o aumento de nossas capacidades, e de nenhum modo constrangê-la até que desapareça.” Ao pensarmos em docência na educação infantil, não podemos desvincular a importância – e até necessidade – dessa construção mútua.

Para que todos estes aspectos pedagógicos sejam contemplados efetivamente, é imprescindível que o docente seja capaz de questionar a si mesmo e as suas práticas pedagógicas com clareza e humildade. Como declara Ur (1996, p. 319): “A primeira e mais importante base para o progresso profissional é simplesmente sua própria reflexão sobre os eventos diários da sala de aula.”¹⁹. Entendemos que é essa reflexão que renova os processos de ensino de acordo com as características de cada tempo, sendo não só benéfica como também necessária. Por fim, reflitamos na frase de Montessori (1988, p. 165), quando sustenta que:

Nessa ordem de ideias, diremos que o professor deve ser iniciado. Ele preocupa-se excessivamente com as “tendências da criança”, com a maneira de “corrigir os erros das crianças”, com a “hereditariedade do pecado original”, quando devia começar por estudar os próprios defeitos, as suas más tendências. “Tira primeiro a trave do teu olho e saberá tirar o cisco dos olhos das crianças.”

¹⁹ “*The first and most important basis for professional progress is simply your own reflection on daily classroom events.*”

5 SUGESTÕES DE ATIVIDADES COM MÚSICA PARA PROMOÇÃO DO APRENDIZADO DE LE

Neste capítulo, apresentamos algumas sugestões de atividades envolvendo música e expressão corporal. Para um bom aproveitamento das práticas propostas a seguir, reforçamos que todas elas foram elaboradas buscando uma abordagem em que o professor terá o inglês não só como objetivo, mas também como um meio condutor, de modo a promover o aprendizado da língua pela própria língua. Nesta visão, o professor não ensinará a prática em si, como um conceito limitado, mas ensinará através da prática, ou seja, utilizando-se das músicas como veículo de *input* para a segunda língua, do micro (fonemas, palavras) ao macro (estruturas gramaticais). Desta forma, o aluno estará de tal maneira engajado que não sentirá o processo como uma obrigação, mas sim como uma satisfação e superação de si mesmo (KNELLER, 1972; KRASHEN, 1982; HOWARD, 1984).

Ao pensarmos nos jogos e dinâmicas lúdicas em sala de aula, podemos ainda nos condicionar ao pensamento de que estes não têm utilidade específica para o aprendizado, e são apenas recursos acessórios. Para reforçar que nós não nos direcionamos nesse sentido, tenhamos como base o pensamento de Dunn (2012, p. 14) quando afirma que “brincar na sala de aula de inglês tem uma finalidade e é socialmente interativo, proporcionando oportunidades significativas de diálogo no estágio infantil de aprendizado do inglês.”²⁰

As sugestões de atividades apresentadas nos quadros a seguir foram elaboradas por mim e são fruto das minhas experiências em sala de aula. Todas foram pensadas com base em fontes bibliográficas previamente estudadas, e grande parte dos recursos utilizados disponíveis na internet foram fundamentais para a efetivação destes projetos. É importante ressaltar, porém, que realizei adaptações necessárias nas dinâmicas para um melhor proveito da situação didática. Isso reforça a importância de adequação à realidade dos alunos e do próprio professor ao elaborar sua aula, uma vez que podem ser utilizados tanto recursos tecnológicos quanto convencionais.

Para um melhor aproveitamento do docente, foram consideradas as habilidades propostas pela BNCC (2018) e as competências do século XXI (FADEL *et al.*, 2015) a serem desenvolvidas por meio das atividades. Por fim, ressaltamos que, nas formas de avaliação descritas abaixo, as observações do professor não devem ser feitas somente para descrever o que se espera que o aluno alcance – até porque cada aluno tem o seu tempo médio de

²⁰ “Play in the English classroom is purposeful and socially interactive, providing meaningful opportunities for dialogue at young children’s level in English.”

desenvolvimento (MOON, 2005) – mas também para indicar em que nível de aquisição o aluno se encontra e o que pode ser aprimorado com o auxílio do docente.

Quadro 1 - *Mystery Bag*

ATIVIDADE 1 – MYSTERY BAG
Conteúdo: Dinâmica aplicável a qualquer conteúdo.
<p>Habilidades BNCC:</p> <p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p> <p>(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p> <p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p> <p>(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p>
Competências do século XXI: Criatividade, Pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração, Coragem, Curiosidade, Resiliência, Liderança, Metacognição e Mentalidade de Crescimento.
Objetivo: Conhecer ou reforçar vocábulos diversos por meio da identificação dos objetos ou imagens.
<p>Desenvolvimento:</p> <p>Esta dinâmica pode ser realizada em qualquer momento da aula, com o intuito de apresentar ou reforçar o vocabulário estudado. Para o melhor aproveitamento e desenvolvimento da atividade, sugerimos que seja feita em posição de círculo, em que todos possam ver uns aos outros.</p> <p>Em uma primeira utilização, explique aos alunos que esta é a “Mystery bag”, ou seja, uma sacola de mistérios, pois nunca sabemos o que encontramos dentro dela. Explique que, para iniciarmos, os alunos devem cantar uma música:</p> <p style="text-align: center;"><i>“What do I have in my mystery bag?, in my mystery bag, in my mystery bag? What do I have in my mystery bag? (nome do aluno), let’s find out!”</i></p> <p>A cada rodada, um dos alunos será inserido. Ao ouvir seu nome, deve retirar um <i>flashcard</i> ou algum objeto de dentro da sacola, tentando adivinhar seu nome em inglês. Se é a primeira vez que os alunos têm contato com aquela representação imagética, o docente deve ensinar seu nome em inglês, de preferência repetindo pausadamente de duas a três vezes.</p> <p>Se o objetivo for o de reforçar o vocabulário previamente ensinado, o professor deve estimular a produção oral da criança, podendo utilizar-se de palavras semelhantes que a ajude a lembrar-se da palavra almejada. Não há intuito competitivo: o importante é que todos os alunos sejam igualmente chamados e participem, contribuindo para o aumento do vocabulário de todos os envolvidos.</p>
Recursos: Uma sacola de material resistente (tecido, plástico, entre outros); <i>flashcards</i> ou objetos diversos.
<p>Avaliação: Observar se o aluno interage efetivamente com o professor e com seus colegas na realização da atividade. Alguns questionamentos podem ajudar o professor, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Respeita os colegas, esperando sua vez de ser chamado? ● O aluno demonstra interesse ou atenção ao chegar a sua vez? ● Reconhece o objeto/imagem retirado da sacola? ● Consegue identificá-lo, chamando-o pelo nome ou ao menos associando-o a algo aprendido anteriormente?

Fonte: a autora.

Quadro 2 - *Make a circle*

ATIVIDADE 2 – MAKE A CIRCLE
Conteúdo: Noções de grandeza e espaço – vocabulário: <i>big, small, round, up, down</i> .
Habilidades BNCC: (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
Competências do século XXI: Comunicação, Colaboração, Resiliência, Ética, Liderança e Metacognição.
Objetivos: Reconhecer o vocabulário presente na canção e movimentar seu corpo de acordo com o que indica a letra (com o apoio de recurso visual); Desenvolver percepção espacial e coordenação motora grossa ao seguir movimentos coordenados.
Desenvolvimento: Esta prática pode ser realizada em qualquer momento da aula. Entretanto, visto que é uma atividade que exige intensa movimentação física, sugerimos que seja feita no início ou no final, com o intuito de iniciar ou encerrar as situações didáticas em sala de aula. Os movimentos são feitos a partir da letra da música. Sendo assim, o professor deve colocar a canção ou, na ausência de um aparelho de som, cantar enquanto realiza a dinâmica. Para otimizar a aprendizagem, seria ideal que fosse acompanhada do vídeo, pois ao assistir ao desenho, as crianças entenderão mais rapidamente os movimentos que devem fazer ao cantar: <i>Make a circle, big, big, big</i> <i>Small, small, small, big, big, big</i> <i>Make a circle, small, small, small</i> <i>Hello, hello, hello!</i> <i>Make a circle, round and round</i> <i>Round and round, round and round</i> <i>Make a circle, round and round</i> <i>Hello, hello, hello!</i> <i>Make a circle, up, up, up</i> <i>Down, down, down, up, up, up</i> <i>Make a circle, down, down, down</i> <i>Now, sit down!</i>
Recursos: Aparelho eletrônico para apresentação da canção/ vídeo (opcional).
Avaliação: Observar se o aluno interage efetivamente com o professor e com seus colegas na realização da atividade. Alguns questionamentos podem ajudar o professor, como: <ul style="list-style-type: none"> • O aluno demonstra interesse pelos movimentos realizados durante a música? Engaja-se, tentando reproduzi-los ente os outros colegas de classe? • Canta de acordo com a música? (Mesmo que apenas balbucie os vocábulos?) • Associa o vocabulário ao movimento de seu corpo conforme o comando da música?

Fonte: adaptado de MAKE (2015).

Quadro 3 - *Opposites*

ATIVIDADE 3 – OPPOSITES
<p>Conteúdo: Noção de opostos – vocabulário: <i>open, shut, big, small, please, thank you, fast, slow, loud, quiet, peek-a-boo.</i></p>
<p>Habilidades BNCC: (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar). (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p>
<p>Competências do século XXI: Pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração, Curiosidade, Resiliência, Liderança e Metacognição.</p>
<p>Objetivos: Reconhecer o vocabulário presente na canção e movimentar seu corpo de acordo com o que indica a letra (com o apoio de recurso visual); Desenvolver noções de oposição entre as ações presentes na letra da canção, conhecendo-as em língua estrangeira; Utilizar as expressões aprendidas no cotidiano da sala de aula.</p>
<p>Desenvolvimento: Esta prática também pode ser realizada em qualquer momento da aula. Entretanto, visto que é uma atividade que exige intensa movimentação física, consideraremos que seja mais propício ser utilizada como um <i>warm up</i> no início, quando os alunos estão mais dispostos a um “alongamento” que os engajará e auxiliará emocionalmente durante toda a aula. Semelhante à segunda prática, os movimentos são feitos a partir da letra da música. Sendo assim, o professor deve colocar a canção ou, na ausência de um aparelho de som, cantar enquanto realiza a dinâmica. Reforçamos também o que foi dito sobre as vantagens acerca do vídeo (vide Atividade 2).</p> <p style="text-align: center;"><i>Open shut them, open shut them. Give a little clap, clap, clap. Open shut them, open shut them. Put them in your lap, lap, lap.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Big and small. Big and small. Big and small. Big, big, big, big. Small, small, small. Big and small. Big and small. Big, big, big, big. Small, small, small.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Please. No, thank you. Please. No, thank you. Please. No, thank you. Please, please, please, please. No, thank you. Please. No, thank you. Please. No, thank you. Please, please, please, please. No, thank you.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Fast and slow. Fast and slow. Fast and slow. Fast, fast, fast, fast. Slow, slow, slow. Fast and slow. Fast and slow. Fast, fast, fast, fast. Slow, slow, slow.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Loud and quiet. Loud and quiet. Loud and quiet. Loud, loud, loud, loud. Shh...quiet. Loud and quiet. Loud and quiet. Loud, loud, loud, loud. Shh...quiet.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Peek-a-boo.</i></p>

<p><i>Peek-a-boo. Peek-a-boo.</i> <i>Peek-a, peek-a, peek-a-boo!</i> <i>Peek-a-boo. Peek-a-boo.</i> <i>Peek-a, peek-a, peek-a-boo!</i></p>
<p>Ao término da canção, o professor pode utilizar-se das palavras opostas presentes na letra para propor um momento de interação com o jogo “morto-vivo”, adaptando-as ao vocabulário em inglês e sempre utilizando os movimentos corporais como exemplo.</p>
<p>Recursos: Aparelho eletrônico para apresentação da canção/ vídeo (opcional).</p>
<p>Avaliação: Observar se o aluno interage efetivamente com o professor e com seus colegas na realização da atividade. Alguns questionamentos podem ajudar o professor, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O aluno demonstra interesse pelos movimentos realizados durante a música? Engaja-se, tentando reproduzi-los entre os outros colegas de classe? ● Canta de acordo com a música? (Mesmo que apenas balbucie os vocábulos?) ● Associa o vocabulário ao movimento de seu corpo conforme o comando da música? ● Fora do momento da dinâmica, o aluno reconhece as expressões mencionadas pelo professor e as associa ao seu significado em inglês? Já é capaz de fazer uso dessas expressões sozinho?

Fonte: adaptado de OPEN (2018).

Quadro 4 - *If you're happy*

ATIVIDADE 4 – IF YOU'RE HAPPY
<p>Conteúdo: Emoções e sentimentos – vocabulário: <i>happy, angry, scared, sleepy, clap, stomp, say, nap.</i></p>
<p>Habilidades BNCC: (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p>
<p>Competências do século XXI: Criatividade, Pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração, Ética, Resiliência e Metacognição.</p>
<p>Objetivos: Reconhecer o vocabulário presente na canção e movimentar seu corpo de acordo com o que indica a letra (com o apoio de recurso visual); Identificar os sentimentos presentes na letra da canção e seus nomes em inglês; Expressar-se corporalmente de acordo com seus próprios sentimentos ao final da atividade.</p>
<p>Desenvolvimento: Esta prática pode ser utilizada em diversos momentos da aula, apesar de trabalhar um vocabulário mais específico. Todavia, sugerimos um direcionamento mais específico: um momento de primeiro contato ou revisão deste vocabulário, tendo em vista o conhecimento dos conceitos apresentados na letra. O professor deve lembrar que os movimentos são feitos a partir da letra da música. Na ausência de um aparelho de som, o docente deve cantar enquanto realiza a dinâmica. Reforçamos também o que foi exposto sobre as vantagens acerca do vídeo (vide Atividade 2).</p> <p style="text-align: center;"> <i>If you're happy, happy, happy, clap your hands.</i> <i>If you're happy, happy, happy, clap your hands.</i> <i>If you're happy, happy, happy, clap your hands, clap your hands.</i> <i>If you're happy, happy, happy, clap your hands.</i> </p> <p style="text-align: center;"> <i>If you're angry, angry, angry, stomp your feet.</i> <i>If you're angry, angry, angry, stomp your feet.</i> <i>If you're angry, angry, angry, stomp your feet, stomp your feet.</i> <i>If you're angry, angry, angry, stomp your feet.</i> </p>

If you're scared, scared, scared, say, "Oh no!"
If you're scared, scared, scared, say, "Oh no!"
If you're scared, scared, scared, say, "Oh no!" Say, "Oh no!"
If you're scared, scared, scared, say, "Oh no!"

If you're sleepy, sleepy, sleepy, take a nap.
If you're sleepy, sleepy, sleepy, take a nap.
If you're sleepy, sleepy, sleepy, take a nap, take a nap.
If you're sleepy, sleepy, sleepy, take a nap.

Ao final da música, o professor pode fazer uso da sentença gramatical presente na letra para perguntar aos alunos como eles se sentem naquele dia específico. Com os alunos em círculo, sugerimos que pergunte individualmente: (Nome da criança), *how are you feeling today? Happy? (clap your hands) Angry (stomp your feet)[...] Não deve esquecer, porém, de movimentar seu próprio corpo ao direcionar as perguntas, pois isso pode ser de grande auxílio à resposta do aluno.*

Recursos: Aparelho eletrônico para apresentação da canção/ vídeo (opcional).

Avaliação: Observar se o aluno interage efetivamente com o professor e com seus colegas na realização da atividade. Alguns questionamentos podem ajudar o professor, como:

- O aluno demonstra interesse pelos movimentos realizados durante a música? Engaja-se, tentando reproduzi-los?
- Canta de acordo com a música? (Mesmo que apenas balbucie os vocábulos?)
- Associa o vocabulário ao movimento de seu corpo conforme o comando da música?
- Fora do momento da dinâmica, o aluno reconhece as palavras mencionadas pelo professor e as associa ao seu significado em inglês? Já as pronuncia sem o seu apoio?

Fonte: adaptado de IF (2013).

Quadro 5 - *If you mix*

ATIVIDADE 5 – IF YOU MIX
Conteúdo: Cores.
Habilidades BNCC: (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
Competências do século XXI: Criatividade, Pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração, Curiosidade, Resiliência, Liderança, Metacognição e Mentalidade de Crescimento.
Objetivos: Reconhecer o vocabulário (cores) presente na canção; Produzir as misturas de tinta, identificando quais cores secundárias se formam a partir das primárias; Misturar as tintas para encontrar a cor desejada;
Desenvolvimento: Esta prática pode ser utilizada para ensinar as cores em inglês. Consiste em apresentar as cores primeiramente por meio de <i>flashcards</i> , apresentando o vocabulário às crianças. Em seguida, o docente deve colocar um pouco de tinta de duas cores primárias diferentes e cantar a canção ao misturá-las no pratinho de plástico e depois nas mãos.
<p><i>If you mix red and yellow turns to orange,</i> <i>If you mix red and yellow turns to orange,</i> <i>If you mix red and yellow, if you mix red and yellow</i> <i>If you mix red and yellow turns to orange</i></p> <p><i>If you mix blue and yellow turns to green,</i></p>

<p><i>If you mix blue and yellow turns to green, If you mix blue and yellow, if you mix blue and yellow If you mix blue and yellow turns to green</i></p> <p><i>If you mix red and blue turns to purple, If you mix red and blue turns to purple, If you mix red and blue, if you mix red and blue If you mix red and blue turns to purple</i></p>
<p>Ao final da música, o professor deve pedir que os alunos misturem as cores em seu pratinho de plástico como teste para descobrir as cores secundárias. Logo após, o docente deve orientar os alunos a pintarem uma das palmas da mão de uma cor e a outra de outra cor, misturando-as ao esfregar as mãos. Por fim, os alunos utilizem a cartolina de papel como tela para fazerem o pôster da atividade, deixando suas mãos marcadas com a cor encontrada. O professor pode expor o trabalho em um local favorável da sala, para que todos se recordem do que aprenderam nesse dia.</p>
<p>Recursos: <i>Flashcards</i> das cores; Tinta guache; pratos de plástico; pincéis; cartolina branca.</p>
<p>Avaliação: Observar se o aluno interage efetivamente com o professor e com seus colegas na realização da atividade. Alguns questionamentos podem ajudar o professor, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O aluno demonstra interesse pela atividade manual produzida durante a música? ● Canta de acordo com a música? (Mesmo que apenas balbucie os vocábulos?) ● Associa o vocabulário à atividade conforme os comandos da música? ● Fora do momento da dinâmica, o aluno reconhece as palavras mencionadas pelo professor e as associa ao seu significado em inglês? Já as pronuncia sem o seu apoio?

Fonte: adaptado de XUXA (2011).

Quadro 6 – *We can count to 10!*

ATIVIDADE 6 – WE CAN COUNT TO 10!
<p>Conteúdo: Números (1-10).</p>
<p>Habilidades BNCC: (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos. (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p>
<p>Competências do século XXI: Criatividade, Pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração, Curiosidade, Resiliência, Liderança e Metacognição.</p>
<p>Objetivos: Contar até 10 em inglês, reconhecendo e distinguindo cada numeral.</p>
<p>Desenvolvimento: Esta prática pode ser utilizada para ensinar os números até 10 em inglês. Consiste em apresentar os números por meio da canção. Primeiramente, o docente deve colocar a música ou cantar enquanto realiza os movimentos dos numerais com as mãos, deixando que os alunos acompanhem e se sintam motivados ao cantar e gesticular de acordo com a canção.</p> <p style="text-align: center;"> <i>One, two, three, Four, five, six, Seven, eight, nine, Ten. You and I, my friend, We can count to ten!</i> </p> <p>Ao final da música, o professor deve contar até 10, cantando com os alunos. O docente pode solicitar que, um a um, venham em direção ao quadro para contarem até 10 ao cantar na melodia da música, permitindo assim uma oportunidade de praticar a pronúncia de forma simples e prática. Além do descrito acima, se o educador tiver a intenção de trabalhar a escuta atenta dos sons, uma outra opção de abordagem seria a de trocar determinados números por sons repetidos em uma sequência, como</p>

ao iniciar a música normalmente e silenciar nos números 3, 6 e 9, bater palmas ou estalar os dedos, praticando também a coordenação motora grossa e a concentração.

Recursos: Aparelho eletrônico para apresentação da canção/ vídeo (opcional); *flashcards* com os números de 1 a 10 ou um quadro branco com pincel.

Avaliação: Observar se o aluno interage efetivamente com o professor e com seus colegas na realização da atividade. Alguns questionamentos podem ajudar o professor, como:

- O aluno demonstra interesse ao cantar a canção?
- Canta de acordo com a música? (Mesmo que apenas balbucie os vocábulos?)
- Reconhece os números de 1 a 10 e consegue associá-los à sua forma em inglês, ao menos seguindo a sequência numérica com a melodia?
- Fora do momento da dinâmica, o aluno reconhece as palavras mencionadas pelo professor? Já as pronuncia espontaneamente?

Fonte: adaptado de NUMBERS (2020).

Quadro 7 – *Apples and bananas*

ATIVIDADE 7 – APPLES AND BANANAS
Conteúdo: Frutas.
Habilidades BNCC: (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
Competências do século XXI: Criatividade, Pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração, Curiosidade, Resiliência, Ética, Liderança e Metacognição.
Objetivos: Conhecer e nomear algumas frutas em inglês; inserir diferentes nomes próprios dentro de uma estrutura gramatical.
<p>Desenvolvimento: Esta prática pode ser utilizada tanto no momento de <i>warm up</i> como durante o desenvolvimento de alguma atividade envolvendo o vocabulário “frutas”. Primeiramente, o docente deve colocar a música ou cantar enquanto realiza os movimentos descritos na letra com as mãos, deixando os alunos acompanhem e se sentirem motivados ao cantar e gesticular de acordo com a canção.</p> <p style="text-align: center;"><i>I like to eat, eat, eat apples and bananas. I like to eat, eat, eat apples and bananas. I like to eat, eat, eat apples and bananas. I like to eat, eat, eat apples and bananas.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Now let's make a long "a" sound - ay-ples and ba-nay-nays I like to ate, ate, ate ay-ples and ba-nay-nays I like to ate, ate, ate ay-ples and ba-nay-nays</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Let's try a long "e" sound... ee-ples and ba-nee-nees I like to eat, eat, eat ee-ples and ba-nee-nees I like to eat, eat, eat ee-ples and ba-nee-nees</i></p> <p style="text-align: center;"><i>How about a long "i" sound... i-ples and ba-nigh-nighs I like to ite, ite, ite i-ples and ba-nigh-nighs I like to ite, ite, ite i-ples and ba-nigh-nighs</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Great, let's sing it with a long "o" sound...oh-ples and ba-no-nos I like to ote, ote, ote oh-ples and ba-no-nos I like to ote, ote, ote oh-ples and ba-no-nos</i></p>

*I know let's make an "oo" sound...oo-ples and ba-noo-noos
I like to oot, oot, oot, oopples and ba-noo-noos
I like to oot, oot, oot, oopples and ba-noo-noos*

*Last one...apples and bananas!
I like to eat, eat, eat apples and bananas.
I like to eat, eat, eat apples and bananas.
I like to eat, eat, eat apples and bananas.
I like to eat, eat, eat apples and bananas.*

Além de possibilitar a troca do termo na primeira pessoa do singular (Eu – I) pelos nomes das crianças, o educador, se achar necessário, pode também propor a troca dos nomes das frutas para o aumento do vocabulário.

Essa canção promove também um ótimo *input* dos diferentes sons vocálicos do inglês que são pronunciados ao longo das estrofes. Se assim julgar oportuno, o docente pode também aproveitar esta exposição para estimular a consciência fonológica desses sons. Porém, sugerimos que faça isso somente depois que os alunos tenham estabelecido a frase principal *I like to eat, eat, eat apples and bananas*. Um outro ponto importante é que o educador tenha atenção à faixa etária, às necessidades e ao desenvolvimento de cada grupo para que os alunos não fiquem confusos quanto à pronúncia correta da frase original em inglês.

Uma situação didática alinhada à produção manual seria a proposta do dia da salada de frutas – *fruit salad day* –, em que os alunos trariam suas frutas favoritas para a escola e, em um ambiente organizado tematicamente, fariam sua própria salada de frutas, despejando as frutas em uma bacia e misturando-as para formar a sobremesa. Com essa prática, trabalhariam a coordenação motora grossa, concentração, colaboração em equipe.

Recursos: Aparelho eletrônico para apresentação da canção/ vídeo (opcional); *flashcards* com as frutas; Frutas para a produção da salada.

Avaliação: Observar se o aluno interage efetivamente com o professor e com seus colegas na realização da atividade. Alguns questionamentos podem ajudar o professor, como:

- Canta de acordo com a música? (Mesmo que apenas balbucie os vocábulos?)
- O aluno demonstra interesse na produção da atividade proposta?
- Reconhece as frutas e consegue associá-las à sua forma em inglês, ao menos seguindo a melodia?
- Fora do momento da dinâmica, o aluno reconhece as palavras mencionadas pelo professor? Já as pronuncia espontaneamente?

Fonte: adaptado de APPLES (2017).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos conceitos apresentados ao longo deste trabalho, podemos constatar que a presença didática efetiva da música em sala de aula proporciona aos alunos uma gama de possibilidades de desenvolvimento físico e cognitivo, principalmente na Educação Infantil. Em se tratando do ensino de inglês como segunda língua, as composições musicais assumem um papel fundamental na prática pedagógica, uma vez que possibilitam o *input* necessário para facilitar a aprendizagem de vocabulário e do conhecimento das estruturas gramaticais de forma natural e divertida.

Nesta pesquisa foi evidenciado também que o acolhimento didático é um dos aspectos mais importantes na construção da base educativa, pois estimula o pensamento crítico e demais competências escolares propícias aos alunos (KRASHEN, 1982; FADEL et al., 2015). Ao se utilizar das atividades pedagógicas que envolvem música, o professor de língua estrangeira enriquece a experiência de seus discentes e amplia seus horizontes, construindo pontes entre a escola e a vida (LIBÂNEO, 1994). Para que isso ocorra de forma efetiva e duradoura, é fundamental que haja respeito e receptividade entre ambos, possibilitando um progresso acadêmico e social todos os envolvidos.

6.1 Limitações da pesquisa

Não obstante os benefícios da utilização da música inserida na prática pedagógica, pude perceber que poucas são as situações em que as composições musicais são propostas com o intuito de promover *input* alicerçando o conteúdo sonoro aos conhecimentos que envolvem a rotina de sala de aula. Na maioria das obras consultadas, a utilização desta ferramenta de ensino aparece de forma superficial, onde as canções exercem posições secundárias e acessórias dentro do planejamento didático.

Ademais, em âmbito nacional, há ainda uma carência considerável de materiais que explorem o ensino de inglês como segunda língua para a educação infantil e, conseqüentemente, dos proveitos que as composições podem oferecer se forem propostas em consonância com os conteúdos administrados. Isso reflete também na formação do professor de línguas: apesar do ensino de inglês para crianças no Brasil ser uma área em expansão, poucas são as situações em que o futuro docente é exposto a materiais infantis de forma concreta e coerente ainda na formação universitária.

6.2 Sugestões de futuros estudos

Em função da lacuna formativa didática do inglês na etapa inicial do ensino básico – mais especificamente, na Educação Infantil – uma primeira sugestão de estudos posteriores seria o estudo aprofundado dessa etapa formativa e de suas formas de avaliação, que são diferenciadas se comparadas aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (BNCC, 2018). Somente poderemos avaliar e otimizar nossa prática pedagógica se antes conhecermos as bases que nos orientam e as características de nossos alunos.

Uma segunda sugestão seria a busca atenta de atividades estimuladoras ao ensino de línguas nessa fase formativa, considerando os fundamentos da pedagogia para consolidar e embasar as pesquisas. À medida que o docente adquire compreensão dos aspectos físicos e cognitivos de seus alunos, pode desenvolver suas próprias práticas e atividades didáticas, o que certamente enriquecerá seu trabalho pedagógico e beneficiará toda a comunidade na qual estiver inserido.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Lúcia L.; CASTRO, Isabela M. T. **O que torna um bom professor um ÓTIMO professor?** In: IV Seminário Virtual do ISAT. São Gonçalo, RJ: 10 nov. 2022. Palestra.

AUDIÇÃO do feto. **Rede Nacional Primeira Infância**. 25 de jan. de 2012. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/audicao-do-feto/> Acesso em 29 de ago. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2nd ed. Longman, 2000.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.

CASCARELLI, Claudia. **Oficinas de Musicalização: para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal - FMCSV, 2016.

COMITÊ CIENTÍFICO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem: Estudo I**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2014.

CORRÊA, Juliana T. A. S. **Entenda a influência da música na gestação**. Blog Cordvida: 24 de fev. de 2022. Disponível em: <https://blog.cordvida.com.br/entenda-a-influencia-da-musica-na-gestacao/> Acesso em 24 de set. de 2022.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS DE OLIVEIRA, K.; ANDRADE DE ARAÚJO, G. . **Música na Gestação: uma revisão sistemática**. Brazilian Journal of Music Therapy, [S. l.], n. 25, 2018. Disponível em: <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/31> Acesso em: 23 out. 2022.

DUNN, Opal. **Introducing English to Young Children: Spoken Language**. Collins, 2012.

ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. 上海外语教育出版社, 1994.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UECE, 2002.

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. **Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.

FREIRE, Vanda Bellard; CAVAZOTTI, André. **Música e Pesquisa: Novas Abordagens**. 1ª ed. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Trad. Sandra Costa — Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: an introductory course**. 3rd ed. New York: Routledge, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

HILL, Jane D.; FLYNN, Kathleen M. **Classroom Instructions that Works With English Language Learners**. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria: Virginia, USA. 2006.

HOWARD, Walter. **A Música e a Criança**. São Paulo: Summus, 1984.

KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. University of Southern California, 1982.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. **The Natural Approach**. Hayward, California: Alemany Press, 1983.

LENNEBERG, Eric H. **Biological Foundations of Language**. Harvard Medical School. John Wiley & Sons, Inc., 1967.

LEO & LULLY. **Numbers Song | Música dos números | Música em inglês | leo e lully**. Youtube, 9 jul. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VwERIQ_sSck
Acesso em 22 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. 4th edition. Oxford University Press, 2013.

MONTESORI, Maria. **A Criança**. Círculo do Livro, 1988.

MOON, Jayne. **Children Learning English**. Macmillan Heinemann, 2005.

MÚSICA. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/M%C3%BAsica/>
Acesso em 06 de out. de 2022.

NGHIEM, Dr. Minh Dung. **Música, inteligência e personalidade: o comportamento do homem em função da manipulação cerebral**. Tradução de Felipe Lesage –Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

NISKIER, Arnaldo. **A linguagem da música**. Diário da Manhã (GO), 03 de dez. de 2015. Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/linguagem-da-musica> Acesso em 19 de out. de 2022.

O'MUIRCHEARTAIGH et al. **Interactions between White Matter Asymmetry and Language during Neurodevelopment**. The Journal of Neuroscience, October 9, 2013. Disponível em: <https://www.jneurosci.org/content/33/41/16170.full> Acesso em 17 de out. de 2022.

PAUL, David. **Songs and games for children**. Heinemann, 1997.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

PINKER, Steven. **How the mind works**. Penguin Books, 1997.

ROACH, Peter. **English Phonetics and Phonology: A Practical Course**. 2nd. edition. Cambridge University Press, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27ª ed. - São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Thais Cristófar. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7ª. ed. - São Paulo : Contexto, 2003.

STRICKLAND, Ashley. **Estudos associam a música com estímulo da memória e expressão da personalidade**. CNN Brasil, 07 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/estudos-associam-a-musica-com-estimulo-da-memoria-e-expressao-da-personalidade/> Acesso em 14 de out. de 2022.

SUPER Simple Songs – Kids Songs. **Apples & Bananas | Super Simple Songs**. Youtube, 05 jan. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r5WLXZspD1M> Acesso em 17 nov. 2022.

SUPER Simple Songs – Kids Songs. **If You're Happy | Super Simple Songs**. Youtube, 22 nov. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l4WNrvVjiTw> Acesso em 17 nov. 2022.

SUPER Simple Songs – Kids Songs. **Make A Circle | Preschool Song | Super Simple Songs**. Youtube, 16 set. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ALcL3MuU4xQ> Acesso em 17 nov. 2022.

SUPER Simple Songs – Kids Songs. **Open Shut Them | featuring Noodle & Pals | Super Simple Songs**. Youtube, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hXxHonmYz6c> Acesso em 17 nov. 2022.

UR, Penny. **A Couse in Language Teaching: Practice and Theory**. Cambridge University Press, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: Ensaio à Psicologia Comparada**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2008.

WRIGHT, Molly. **How every child can thrive by five**. TED, 21 jul. 2021. Disponível em: https://www.ted.com/talks/molly_wright_how_every_child_can_thrive_by_five Acesso em: 30 ago. 2022.

XUXA. **Xuxa - Misturando as cores / Onde estão as cores?**. Youtube, 18 mar. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0A3OB35EjY> Acesso em 18 nov. 2022.