



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

**O USO DO VÍDEO MUSICAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ISABELLA VIEIRA ARCIRIO DE OLIVEIRA

Brasília, 2021

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

ISABELLA VIEIRA ARCIRIO DE OLIVEIRA

**O USO DO VÍDEO MUSICAL NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientação da Professora Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, 2021

TERMO DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton

Presidente – FE/UnB

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli

Membro – FE/UnB

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

Membro – FE/UnB

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão

Suplente – FE/UnB

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, que me proporcionou as condições necessárias e o apoio incondicional para que obtivesse sucesso durante todos os momentos desafiadores da minha trajetória.

Agradeço também às instituições que me acolheram em oportunidades de trabalho e enxergaram em mim um potencial antes que eu mesma pudesse enxergar. Agradeço especialmente à minha colega de trabalho Clara, que me ensinou tanto com seu jeito simples e cuidadoso de educar.

Agradeço também à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Fernanda, que, mesmo em seu último semestre antes da aposentadoria, aceitou me orientar e o fez com tanto primor e atenção.

Agradeço, por fim, à Universidade de Brasília por ter me proporcionado experiências únicas e me formado uma profissional melhor por meio da vivência e não apenas dos conteúdos. A professora na qual me formei teve grande influência dos espaços de aprendizagem da Faculdade de Educação, e serei, por isso, sempre grata.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar o uso de vídeos musicais como ferramenta pedagógica efetiva de aprendizagem da língua inglesa em uma instituição de educação infantil localizada em Brasília – DF. O trabalho se propôs a realizar tal análise por meio da caracterização das estratégias pedagógicas da professora e das crianças frente aos vídeos musicais. Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa em que foram realizadas três observações na instituição, feitas em uma turma do Infantil III, com crianças de idade entre 3 e 4 anos. Os dados foram coletados em principalmente dois momentos: apresentação dos vídeos musicais e atividade subsequente. Foi encontrada uma série de estratégias pedagógicas para a aprendizagem da língua inglesa por parte das crianças, tais como o *codeswitching* para comunicação dos vocabulários desconhecidos, o uso dos vocabulários centrais da aula sempre em inglês e a escuta atenta dos vocabulários presentes no vídeo musical. Foram encontradas também diversas estratégias por parte da professora, tais como o uso do vídeo musical como material introdutório para a atividade subsequente, o uso de danças e movimentação corporal para ampliar a interatividade e o esclarecimento da intencionalidade das ações. Conclui-se que o vídeo musical como ferramenta de representação imagética da língua estrangeira promoveu dinamização das atividades em sala de aula, além de aumento da interação com o conteúdo.

Palavras-chave: vídeo musical, língua inglesa, educação infantil, estratégias pedagógicas

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the usage of musical videos as an effective pedagogical tool to English learning classes in an early childhood school located in Brasília - DF. To achieve the analysis, a research of the pedagogical strategies of both teacher and children was made when facing with musical videos. The research had a qualitative approach in which three observations were made at the school, in a Pre-Kindergarten class, with children between 3 to 4 years of age. The data was collected, mainly, in two moments: presentation of the musical videos and subsequent activity. Many strategies used by the children were identified, such as codeswitching for communicating unknown vocabularies, usage of the central vocabularies of the class always in English and effective listening of the vocabularies present in the musical video. A substantial number of pedagogical strategies of the teacher were also found, such as the usage of musical video as an introductory material for the subsequent activity, the usage of dances and body movements to increase interactivity and the clarification of intentionality of the actions. It was concluded that the musical video, as a mechanism of imagery representation of the foreign language, promoted dynamization of activities in the classroom, in addition to increased interaction with the content.

Keywords: musical video, English language, early childhood education, pedagogical strategies

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	8
INTRODUÇÃO	10
1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM BILÍNGUE	12
1.1 Caracterizando a criança pequena e a aprendizagem de uma segunda língua.....	12
1.2 Relevância do uso de mídias	16
1.3 Análise de conteúdo de canais infantis no Youtube.....	19
2. PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	22
2.1 Caracterização do contexto da pesquisa.....	22
2.2 Participantes	23
2.3 Instrumentos e materiais de pesquisa.....	23
2.4 Procedimentos de construção dos dados	24
2.5 Procedimentos de análise	24
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	26
3.1. Sessão 1	26
3.1.1. Episódio 1.....	29
3.1.2. Episódio 2.....	31
3.1.3. Episódio 3.....	32
3.2. Sessão 2	33
3.2.1. Episódio 4.....	34
3.2.2. Episódio 5.....	37
3.2.3. Episódio 6.....	38
3.2.4. Episódio 7.....	39
3.2.5. Episódio 8.....	44
3.3. Sessão 3	46
3.3.1. Episódio 9.....	50
3.4. Objetivo Específico 1	51
3.5. Objetivo Específico 2	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS	57

MEMORIAL

A fim de contextualizar a escolha do tema deste trabalho e aproximar o leitor da perspectiva de quem vos escreve, alguns fatos sobre mim se fazem relevantes. Eu me chamo Isabella, tenho 23 anos e nasci na cidade de Brasília – DF. Por incentivo dos meus pais, que sempre enxergaram o aprendizado de uma segunda língua como um grande facilitador na vida, fiz curso para aprender inglês desde os sete anos. Apesar de sempre ter demonstrado facilidade e aproximação com a língua, confesso que muitas vezes as aulas me desmotivavam e ao final do curso eu já mal esperava para me formar. Adorava, e ainda adoro, o inglês e todas as possibilidades que ele me proporciona, mas as práticas pedagógicas empregadas na época não contribuíram para que eu tivesse prazer em aprender a língua. As aulas se concentravam, em sua maioria, no método expositivo e em atividades pautadas no livro didático. As poucas atividades mais divertidas e lúdicas que tínhamos se repetiam todo semestre sem nenhuma inovação, o que tornava mesmo as aulas de caráter mais dinâmico, repetitivas e desinteressantes.

Completei o curso de inglês em 2013, quando já estava no ensino médio. Nesse momento da vida em que a entrada na universidade se aproximava em passos cada vez mais rápidos, eu tinha dentro de mim uma certeza que parecia inabalável: a vontade de cursar Psicologia. Todos ao meu redor sabiam e me apoiavam, e muitos diziam que não tinha outro curso mais “a minha cara”. Porém, apesar dos meus esforços e de ter obtido uma das maiores notas entre os meus colegas, eu não fui aprovada para o curso. Foi então que uma nova oportunidade me convidou, a Pedagogia.

Inicialmente, o plano era entrar no curso de Pedagogia apenas para poder fazer transferência interna para a Psicologia. Eu sabia o que precisava fazer e estava determinada a conseguir. Porém, a vida se encarregou de me mostrar o melhor caminho e se utilizou da Universidade de Brasília para isso. A UnB me permitiu cursar diversas matérias não só da Psicologia, mas de diversos outros cursos que me interessaram nessa trajetória. E quanto mais eu me aprofundava na Psicologia, mais eu percebia que havia colocado naquele curso uma expectativa de realização irreal que não estava de fato atrelada à realidade. E paralelamente a isso, a Pedagogia parecia me atrair cada vez mais.

Consegui meu primeiro emprego em 2018, como monitora em uma instituição bilíngue de educação infantil e, mesmo após essa experiência, ainda não estava certa de

que queria me formar como pedagoga. Foi então em 2019 que fui fazer uma entrevista para ser estagiária em outra instituição de educação infantil. Para a minha surpresa, a instituição estava precisando de uma professora de inglês e me convidaram para assumir o cargo. Apesar de ter a carga horária dobrada, comparando-se ao que eu pretendia inicialmente como estagiária, vi nessa proposta uma enorme oportunidade de aprendizado. Eu teria pela primeira vez a chance de planejar minhas próprias aulas, ter contato com crianças de diferentes faixas etárias e colocar em prática toda a teoria que já havia visto na faculdade.

Aceitei o convite e na semana seguinte já estava imersa em sala, aprendendo junto com as crianças a me adaptar àquele novo ambiente. Ambiente esse que aos poucos me ensinou que quando se fala de trabalho, a profissão é a gente que escolhe, mas a vocação, essa escolhe a gente. Descobri uma imensa felicidade em conviver com as crianças, ensinando e aprendendo diariamente. Passei dois anos nesse cenário incrível no qual, mesmo em tempos de pandemia, pude aprender muito sobre as mais diversas formas de motivar as crianças, entendê-las e respeitá-las.

Por lembrar da minha experiência pessoal no curso de inglês em que, apesar de gostar do conteúdo, o formato das aulas me desinteressava, buscava sempre como professora alternativas que promovessem o envolvimento das crianças com as aulas, a fim de torná-las mais dinâmicas e divertidas. Uma das práticas que pude experimentar nesse tempo como professora de inglês foi o uso de vídeos musicais como ferramenta pedagógica na sala de aula. Eu me interessei muito pela forma cativante e lúdica com que os vídeos musicais entretêm as crianças, e ao mesmo tempo podem desencadear aprendizagem. Para mim, foi primoroso ter a oportunidade de trabalhar na área como professora de inglês enquanto cursava Pedagogia, pois pude vivenciar constantemente o diálogo entre prática a teoria.

Assim, o presente trabalho foi fruto deste interesse e aliado às horas de estágio supervisionado passadas remotamente em uma instituição de educação infantil bilíngue em que utilizavam vídeos musicais, na qual tive a oportunidade de observar, as práticas pedagógicas com uso dessa ferramenta.

Para finalizar este memorial não poderia faltar as minhas expectativas acadêmicas futuras. Meus planos incluem estudos de pós-graduação sobretudo na área da educação infantil, em diálogo entre teoria e prática para minha formação profissional continuada.

INTRODUÇÃO

A primeira infância constitui um período crucial no desenvolvimento humano, fato este que parece ser do conhecimento dos pais que se preocupam em escolher uma instituição de educação infantil de qualidade para seus filhos. Este entendimento, porém, pode ser considerado bastante recente na legislação da educação brasileira, visto que o reconhecimento da pré-escola e da creche como parte do sistema educacional brasileiro só foi oficializado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996).

É importante frisar que a visibilidade dada à educação infantil não foi sem luta. A injustiça social que diferenciava a educação dada às camadas populares em relação às camadas privilegiadas da sociedade em relação principalmente às creches, fizeram com que existissem movimentos de mulheres, em muitos países, e no Brasil à época da constituinte nos anos oitenta, para que se pensasse a educação de criança pequena como um direito da criança, da mulher e da família (OLIVEIRA, 2002). E assim quebra-se com a visão de creches como apenas um lugar para abrigar as crianças, cuidar sem cunho educativo ou formador (PASCHOAL; MACHADO, 2012). Bem como com a ideia de pré-escola com função compensatória, isto é, com a finalidade de ser uma panaceia ao fracasso escolar do início do ensino fundamental (KRAMER, 2003).

Com a evolução dos estudos sobre da criança pequena, foi se desenvolvendo a consciência geral acerca da necessidade de uma educação específica para esse segmento. No cenário atual, as famílias das camadas privilegiadas social se preocupam cada vez mais em oferecer educação infantil de qualidade para seus filhos, sendo uma das vantagens competitivas levadas em consideração no momento de escolha da escola a presença do ensino de uma segunda língua (PIRES, 2001). Aliada a própria legislação dada à Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018) que situa o inglês como uma língua que propicia novas formas de participação dos alunos em um mundo cada vez mais globalizado e plural. O aprendizado da língua é apontado como uma ferramenta necessária para uma participação plena dos indivíduos nas diferentes práticas socioculturais, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade.

Entretanto, no que se diz respeito a educação infantil, não existe legislação que posicione o conhecimento da língua inglesa como uma necessidade nessa fase, apenas a demanda da sociedade pela escola privada dê acesso a noções desse idioma. Sendo assim,

a aprendizagem da língua inglesa na educação infantil não deve ser pensada de forma puramente instrumental, mas como possibilidade de expansão das capacidades de desenvolvimento da criança pequena e utilizando estratégias pedagógicas que conversem diretamente com a faixa etária, tornando o aprendizado significativo e engrandecedor.

Estudos como o de Souza (2008) e Pires (2001) apoiam a teoria de que a infância é o melhor momento para o aprendizado de línguas, sugerindo diversos benefícios que serão aqui analisados posteriormente. Pires (2001) aponta também que, apesar da relevância do tema, ainda é escassa a oferta de material didático específico para o ensino de línguas para a criança pequena. Sendo assim, faz-se relevante expandir o conhecimento acerca dos métodos e técnicas utilizados para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua, buscando compreender como este processo pode ser melhor aproveitado pelas crianças pequenas.

Dentre tais estratégias pedagógicas encontra-se o uso de artifícios mediadores como músicas e vídeos. Os elementos musicais podem ser responsáveis por promover um ambiente divertido e motivador para a criança, mesclando brincadeira e aprendizado. O vídeo, por sua vez, tem grande potencial ilustrativo dos vocabulários e amplia significativamente sua atratividade quando combinado com o conteúdo musical.

Isso posto, este trabalho parte da problemática: como a estratégia pedagógica utilizada com uso do vídeo musical pode ser efetiva na aprendizagem da língua inglesa. E para solucionar essa questão foram definidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: analisar o uso do vídeo musical como ferramenta pedagógica efetiva de aprendizagem da língua inglesa em uma instituição de educação infantil localizada em Brasília – DF.

Objetivos específicos:

- 1- Caracterizar as estratégias pedagógicas da professora na utilização do vídeo musical na aprendizagem da língua inglesa;
- 2- Observar as estratégias utilizadas pela criança na aprendizagem da língua inglesa frente ao vídeo musical.

O presente trabalho foi dividido em seis grandes partes: memorial e introdução, já apresentados, fundamentação teórica, que foi dividida em três seções, processos metodológicos da pesquisa, apresentação e análise dos resultados e conclusão.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A APRENDIZAGEM BILÍNGUE

Ao longo da vida o ser humano passa por diversas mudanças, sejam elas cognitivas, fisiológicas ou comportamentais. A forma com que aprendemos nas diferentes fases da vida se transforma e, portanto, os incentivos que facilitam tal aprendizagem também devem ser pensados para acompanhar estas transformações.

É necessário que o professor da educação infantil conheça a forma de aprender da criança pequena e consiga se colocar no lugar de promoção de momentos de aprendizagem sempre atento à ótica da criança, para que o conteúdo seja adequado à faixa etária e às atividades sejam capazes de engajar as crianças. A tarefa essencial de um professor é compreender a criança e suas necessidades específicas bem como conhecer a técnica envolvida naquilo que se pretende ensinar.

1.1 Caracterizando a criança pequena e a aprendizagem de uma segunda língua

A fim de discutir a aprendizagem de línguas no contexto da educação infantil, é necessário caracterizar o sujeito dessa aprendizagem: a criança pequena, aquela de zero a seis anos. Nesse momento da vida a criança possui uma disposição fascinante de aprender. Ainda nos primeiros anos aprende a engatinhar, andar, falar, desenhar e conviver com o mundo que a rodeia. Para além do senso comum que reconhece a importância da fase infantil no desenvolvimento humano, pesquisas como a de Shore (2000) apontam que o cérebro infantil detém enorme capacidade na realização de sinapses, chegando a alcançar quase o dobro de ligações neurais que um cérebro adulto.

A aprendizagem da criança pequena, entretanto, é desencadeada pela ação e pelo auxílio do outro, adulto ou criança mais experiente, à sua volta. É o que afirma Vigotski (1987) em sua teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal, em que coloca a importância de considerarmos não só o que a criança é capaz de realizar sozinha, mas também o que ela é capaz de realizar e aprender com a ajuda de outros. Sendo assim, a interação com o outro é uma condição essencial no desenvolvimento da criança e tal interação deve ser pensada de forma a suscitar processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

No que se diz respeito a caracterização do sujeito da aprendizagem infantil, destaca-se a principal atividade da vida da criança pequena: a brincadeira. O ato de brincar não só é como as crianças pequenas gastam a maior parte do seu tempo mas é também

por meio da brincadeira que elas despertam seu imaginário, entram em contato com si mesmas e com os outros, desenvolvem os sentidos e reconhecem os objetos e suas características. Brincando é o modo como a criança entra em contato com o ambiente ao seu redor, possibilitando todo um cenário de experiências aprendizagem. (EL KONIN, 2009; SIAULYS, 2005)

Considerando a brincadeira como atividade fundamental na vida infantil e reconhecendo a janela de oportunidade de aprendizagem que se abre quando a criança pequena está imersa em um ambiente lúdico e divertido, é necessário discutir as práticas pedagógicas mais frequentemente utilizadas para a aprendizagem de línguas neste cenário.

Souza (2008) aponta a infância como o melhor momento para se promover o aprendizado de línguas, sendo a idade de zero a seis anos a mais propícia para a assimilação de estruturas gramaticais, assim como de pronúncia. Crianças pequenas têm mais propensão a iniciar comunicação com outros, independente do código linguístico. Em parte, isso se deve ao fato de as crianças mais novas temerem menos o julgamento e não se preocuparem em cometer erros. Conforme se tornam mais velhas, as crianças perdem parte da capacidade de aquisição de uma língua, o que demonstra ser melhor a exposição a esse conhecimento quando mais novas.

Uma das preocupações levantadas acerca do bilinguismo em crianças ainda não alfabetizadas é a de possibilidade de confusão dos códigos linguísticos, por vezes manifestada pela fala mesclada entre as línguas, que supostamente poderia causar dificuldade cognitiva no aprendizado de ambas. Esse processo, na verdade, não representa confusão, mas um artifício denominado *codeswitching*, que significa a alternância de código. O indivíduo bilíngue realiza a alternância entre os códigos de forma natural e muitas vezes até involuntária, optando pelo formato em que possa obter melhores resultados na comunicação à medida em que percebe as vantagens e desvantagens de se utilizar cada uma das línguas (MOZZILLO, 2009).

Por vezes, o *codeswitching* é usado como uma estratégia de comunicação em situações que o falante não possui o vocabulário equivalente para parte do discurso em uma das línguas e o faz utilizando a outra, de forma a construir uma fala mesclada dos códigos, formando enunciados bilíngues. A estratégia, entretanto, não promove confusão

mental no falante e é utilizada como forma de obter maior efetividade na comunicação (GROSJEAN, 1982).

Dentro da perspectiva da educação bilíngue, o modelo educacional mais utilizado nas instituições de educação infantil é o de imersão, que promove a apresentação de uma segunda língua concomitantemente ao estudo de conteúdos curriculares baseados na primeira língua. O ensino imersivo busca expor a criança ao contato com a segunda língua por meio do seu uso constante nas falas do professor. Sendo assim, uma maneira de apresentar o conteúdo pode ser por intermédio de mídias e materiais didáticos que visam facilitar a compreensão do aluno. (HOEXTER, 2017)

Nesse sistema imersivo, busca-se utilizar a segunda língua o mais frequentemente possível, sem a mediação de traduções constantes para a primeira língua. A compreensão deve ser obtida assim como é feita com a língua materna, por meio da observação e interação constante com o meio (BRUNER, 2007). Como estratégia pedagógica tem-se o uso de imagens, linguagem corporal, vídeos e músicas que buscam aproximar a linguagem ao que a criança já conhece, tornando-o mais suscetível à aprendizagem. A ideia é aproximar o aprendizado da segunda língua de forma semelhante ao que ocorre com a aprendizagem da língua materna pelas crianças, por exemplo, numa situação em que mãe aponta para si mesma e vocaliza “Mamãe” e aos poucos a criança estabelece a relação som-significado e, dessa mesma forma, constrói o restante de seu vocabulário. Nesse sentido, a professora pode apontar para si mesma e vocalizar “Teacher”, que em determinado momento a criança estabelecerá a ligação necessária para assimilar esse novo vocabulário, assim como fez na primeira língua.

Entretanto, a aprendizagem da fala não se resume a um processo totalmente natural e intuitivo. Como sugere Bruner (2007), as crianças aprendem a falar por meio de um processo complexo que envolve muito mais do que apenas a repetição. A evolução da fala está relacionada com a sintonização entre a mãe (ou cuidador principal) e a criança. O cuidador atua de forma a facilitar o uso da linguagem nos cenários em que a criança vive. Ambos vivenciam diversas situações em que as palavras têm ligação com os atos e as coisas, e aos poucos a criança vai percebendo que aqueles sons proferidos por seu cuidador têm significados, o que se denomina a fala pragmática. As crianças não aprendem a falar apenas porque ouvem muitas palavras, mas sim porque precisam comunicar-se para conviver em harmonia com seu meio e satisfazer suas próprias necessidades. Sendo assim, o adulto partícipe deste processo de aprendizagem quanto

mais atento às demandas da criança, mais pode promover momentos de fala usada normalmente no contexto familiar.

O mesmo deve ser considerado para a aprendizagem de uma segunda língua, e o professor preocupado com as necessidades das crianças busca cenários interessantes para que ela se sinta motivada ao aprendizado e consiga visualizar a segunda língua em diferentes contextos. Apenas repetir a palavra diversas vezes não ajuda a criança a compreender que seu uso pode ser relevante para outras situações fora de sala. Do contrário, práticas pedagógicas pensadas com base nos interesses demonstrados pela criança e que mesclam atividades de caráter cognitivo e sensorial, tendem a atuar como auxiliaadoras na aprendizagem pragmática da língua, como Bruner (2007) diz sobre a língua materna.

Entretanto, apesar da necessidade de escuta constante do educador para com a criança, a fim de modular a interação de acordo com as demandas trazidas por ela, é essencial também que o educador estabeleça propostas e estratégias pedagógicas claras para as dinâmicas de sala da aula. A necessidade de espontaneidade no tratamento com a criança pequena não implica em ausentar-se de um planejamento estruturado que deixe evidente o que se pretende expor, como isto será feito e que permita uma avaliação posterior sobre o ocorrido. É necessário que a intencionalidade das ações esteja clara para o educador e para as crianças, promovendo uma concepção norteadora da proposta pedagógica desenvolvida (RODRIGUES; GARMS, 2007).

Outro contraponto se faz necessário em relação à necessidade de repetição dos vocabulários. Como apresentado anteriormente e sustentado pela teoria de Bruner (2007), as crianças não aprendem a falar apenas porque escutam as palavras repetidamente. Este processo é muito mais complexo do que a simples mímica de sons, pois envolve a absorção de conceitos e o uso pragmático da língua no contexto em que vivem os falantes.

Entretanto, Piaget (1970) atribuía grande importância à repetição para a formação das reações circulares primárias pelo bebê. Repetindo é como a criança aprende a estruturar seus conhecimentos e a organizar-se, sistematizando os conceitos e ampliando sua interação com o meio. A repetição, portanto, não é uma estratégia meramente mecânica de resposta, mas uma forma de reforçar o aprendizado e posicioná-lo em diferentes contextos para expandir sua compreensão.

A repetição de alguma ação por parte do adulto permite que a criança tenha mais referências para compreendê-la e tentar reproduzi-la, caracterizando uma imitação que é mais do que uma simples cópia, é a internalização de ações dos outros. A criança replica a ação do adulto na sua própria lógica pragmática, na medida em que o faz para atingir os seus objetivos e não para somente mimicar o adulto. (RODRÍGUEZ, 2009).

Portanto, as práticas pedagógicas voltadas para a criança pequena devem ser pensadas para a ótica infantil e com base nos interesses demonstrados pela criança, contando com atividades de caráter cognitivo e sensorial. O uso de artifícios mediadores da linguagem pode ser um facilitador para o aprendizado nesse cenário, assim como as estratégias pedagógicas voltadas para a brincadeira. Neste trabalho, analisaremos o vídeo musical como uma destas ferramentas que pode vir a ser útil na aprendizagem da língua inglesa, no contexto da educação infantil.

1.2 Relevância do uso de mídias

Como já pontuado, o uso de ferramentas mediadoras da linguagem pode ser benéfico não só na medida em que ilustra, por muitas vezes, o vocabulário pretendido, como também traz a possibilidade de entretenimento, dinamizando as aulas e trazendo ludicidade às práticas pedagógicas. Um destes artifícios mais utilizados é a música, que transpassa a aprendizagem de línguas e permeia as salas de aula, possibilitando que os mais diversos temas sejam transformados em canções.

Além da ludicidade, o uso de músicas para a aprendizagem de língua estrangeira aponta para benefícios na memorização, fala e habilidade de compreensão auditiva. Schoepp (2001) indica que existem também razões cognitivas, afetivas e linguísticas para se utilizar música como instrumento pedagógico. Entre elas está a hipótese de Krashen (1982) sobre o filtro afetivo, que sugere três variáveis que têm relação com o sucesso da aprendizagem de uma segunda língua: motivação, autoconfiança e ansiedade. O uso da música pode trazer um ambiente descontraído para a sala de aula, promovendo uma redução da ansiedade para o aprendizado infantil e conseqüentemente aumentando as chances de sucesso.

Quando ocorre a incorporação de movimentos, danças e gestos, a música torna-se ainda mais divertida e significativa, o que aumenta também o seu potencial de trabalhar como umde aprendizagem da linguagem. Smolka e Nogueira (2011) apontam a ação

corporal como uma das chaves para a apropriação de sentidos pelas crianças por meio das músicas, pois o envolvimento delas passa necessariamente pelo corpo e se associa com as mais diversas esferas da memória (corporal, afetiva, imagética, sensorial e cognitiva).

A música possui ainda o poder de repetição, tendo muitas vezes um ritmo capaz de ficar na cabeça do indivíduo mesmo após a saída da educação infantil. Além disso, a música é um mecanismo gravável e pode ser disponibilizada para as crianças a fim de escutarem fora da sala de aula, ampliando ainda mais o seu fator repetitivo e posicionando o conteúdo nos mais diversos ambientes conforme o desejo da criança (YORK, 2011).

Nesse sentido faz-se relevante apontar a vasta disponibilidade de conteúdo nas atuais plataformas digitais, tornando ainda mais fácil a reprodução fora de sala. Entre os exemplos destas plataformas estão o Youtube, que permite o *upload* de vídeos por qualquer pessoa cadastrada no sistema, e o Spotify, que funciona como um serviço de *streaming* de músicas. Ambas as plataformas podem ser acessadas por meio do computador ou de aplicativos para celular. Sendo assim, se as músicas utilizadas em sala estiverem disponíveis aos alunos em ambientes virtuais similares aos exemplos citados, significa que podem ter acesso ao conteúdo a qualquer momento apenas com o uso de um dispositivo móvel com conexão à internet. Sendo assim, o aluno pode divertir-se em casa ouvindo uma música que conheceu na sala de aula e ao mesmo tempo praticar o conteúdo pretendido de forma leve e lúdica, além de poder também compartilhá-lo com seus familiares e amigos.

Como um artifício adicional às músicas temos também os vídeos que, por sua vez, têm ainda maior potencial ilustrativo do vocabulário e podem cativar a criança com o apelo visual. A imagem também tem capacidade motivadora, principalmente quando associada a cores e ao movimento. O estudo de Witter e Ramos (2008), que investiga o uso de cores nos livros infantis, indica que existe uma relação atrativa entre as crianças e os conteúdos coloridos, apontando que uma boa associação das cores pode servir como apelo visual à criança.

Com a evolução do uso de plataformas de mídias como por exemplo, o Youtube, hoje se pode ter acesso pela internet a animações gráficas com qualidade equivalente aos de canais de televisão. A pesquisa “Panorama Mobile Time/Opinion Box - Crianças e smartphones no Brasil” publicada em outubro de 2020 revela que 69% das crianças de zero a 12 anos utilizam o aplicativo para assistir vídeos. No caso das crianças de zero a

três anos a porcentagem fica em 57% e para as crianças de quatro a seis anos, 63%. Como o Youtube é uma ferramenta que já está inserida no contexto da maioria das crianças e, pensando em trazer o conteúdo de sala de aula para os outros espaços de convivência do aluno, verifica-se que ele pode ser utilizado de maneira interessante pelos professores, que podem usar o artifício para dinamizar o conteúdo das aulas e expandi-los para outros contextos.

Assim como foi levantado anteriormente a respeito da reprodutividade do conteúdo musical (YORK, 2011), o mesmo pode ser considerado para o que é veiculado pelo vídeo. Este diálogo tecnológico entre dentro e fora de sala de aula pode ser benéfico para o aprendizado do aluno, na medida em que insere o conteúdo em um contexto motivador, excitante e divertido. O audiovisual permite que as músicas venham acompanhadas de ilustrações coloridas, danças animadas ou mesmo da imagem de outras crianças acompanhando a canção. Todos esses mecanismos têm potencial de prender a atenção dos alunos e engajá-los no aprendizado.

Devido a esse poder magnético exercido pelos vídeos sobre as crianças, há preocupações em relação à exposição infantil excessiva às telas de celulares e *tablets*. De acordo com o Manual de Orientação desenvolvido pela Sociedade Brasileira de Pediatria – SBP (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019), o tempo recomendado de exposição diária a telas para crianças é conforme descrito na tabela abaixo:

Tabela 1 – Tempo recomendado de uso de telas por dia

IDADE	TEMPO RECOMENDADO
Menores de dois anos	Zero horas
Dois a cinco anos	Máximo de uma hora
Maiores de cinco anos	Máximo de duas horas

Fonte: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019

Ressalta-se que a preocupação médica em relação à exposição a telas diz respeito ao uso destes meios como substituição de atividades necessárias para o desenvolvimento da criança, tais como a brincadeira, a interação interpessoal e o exercício físico. A SBP entende também que a tecnologia utilizada de forma apropriada pode ser uma ferramenta benéfica à vida infantil e auxiliar a criança em todas as facetas do seu desenvolvimento. Nesse sentido, é crucial que exista um planejamento anterior ao uso destas mídias em sala

de aula que possibilite o seu uso de forma responsável, promovendo atividades interativas e não apenas passivas (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2019).

Como demonstra a pesquisa de Abidin (2011) o uso adequado desses conteúdos virtuais pode ser um fator auxiliador na aprendizagem de uma segunda língua. A fim de verificar a melhora no vocabulário dos alunos por meio do uso de músicas no Youtube, o autor realizou um estudo em que submeteu um grupo experimental de estudantes de idade entre 15 e 16 anos a aulas de língua inglesa com utilização de músicas e um outro grupo controle de estudantes, da mesma idade, que não teve acesso à ferramenta. Seus resultados apontam que o grupo experimental teve uma melhora significativamente maior em seu vocabulário do que o grupo controle. Os alunos do grupo experimental relataram perceber melhora na capacidade de supor o significado de vocabulários utilizando o contexto das músicas, bem como no aprendizado geral de novas palavras. Os alunos do grupo experimental também relataram mais sentimentos positivos em relação às aulas do que o grupo controle.

No que se diz respeito aos conteúdos disponíveis para crianças na plataforma do Youtube, há de se ressaltar a existência de diversos canais com foco específico neste seguimento e que buscam utilizar o meio para disseminar conteúdo de qualidade. Faremos então uma análise de alguns canais selecionados, a fim de avaliar o caráter principal dos vídeos disponibilizados.

1.3 Análise de conteúdo de canais infantis no Youtube

O Youtube é uma das plataformas mais utilizadas mundialmente no setor de vídeos, possibilitando que basicamente qualquer pessoa com acesso à internet possa realizar o *upload* na rede. Essa abertura possibilita que profissionais de diversas áreas compartilhem seus trabalhos e espalhem informação, inclusive professores. É o caso do canal Super Simple Songs, que hoje faz parte do estúdio canadense Skyship EntertainmentTM e tem vídeos com mais de 1,5 bilhões de visualizações.

O canal começou em uma pequena sala de aula do subúrbio em Tóquio, no Japão. Um grupo de professores, como contam no site oficial da rede¹, partilhava da dificuldade em encontrar conteúdo disponível para utilizar em suas aulas de inglês como língua estrangeira para educação infantil. Motivados pela ciência de que a música é uma grande

¹ www.supersimple.com

ferramenta na aprendizagem e frustrados pelas músicas com ritmo muito acelerado e letras confusas que encontraram, decidiram criar as suas próprias.

Esse grupo de professores focava seus esforços em fazer músicas que fossem liricamente simples, com o ritmo adequado, com gestos fáceis e principalmente divertidas. Em 2005, quando começaram a utilizar as próprias músicas, tiveram uma ótima reação dos alunos e diversos professores ao redor do país entraram em contato solicitando o conteúdo. Foi então que o grupo de professores gravou o primeiro CD do que viria hoje a se tornar o canal Super Simple Songs.

Essa rede conta com vídeos dos temas mais comuns à realidade infantil, explorando com riqueza os vocabulários básicos para a aprendizagem da língua estrangeira. Os conteúdos mesclam animação 2D e 3D com o uso de fantoches, além de vídeos em *stop motion* e animações no estilo *live action*. No site oficial da rede é possível filtrar os vídeos buscando pela temática a que estão relacionados, facilitando a pesquisa dos professores.

Além de vídeos de músicas infantis, a plataforma Super Simple conta com sugestões de atividades, moldes para impressão e até mesmo vídeos com dicas para os professores de como ensinar os conceitos apresentados nas músicas. Percebe-se que existe uma preocupação real com a disseminação do conhecimento e que de fato a intenção dos criadores é tornar a dinâmica de aprendizagem da língua inglesa mais simples e divertida, como já indica o próprio nome que, traduzido ao português, significa “Músicas Super Simples”.

Como analisado neste trabalho anteriormente, o uso de cores vivas torna o conteúdo infantil mais atrativo (WITTER; RAMOS, 2008) e a música aliada a movimentações gestuais torna-se mais significativa e lúdica (MURPHEY, 1990 apud YORK, 2011). Pode ser que estes sejam alguns dos motivos que atraem tanto o interesse das crianças aos canais infantis como o Super Simple Songs, que tem hoje 27,5 milhões de pessoas inscritas.

Isso porque a história do Super Simple se repete para vários outros canais, Por exemplo: LingoKids, The Singing Walrus, Cocomelon, Pancake Manor e The Learning Station. Constituídos por canções que tratam dos temas mais frequentes e relevantes para o aprendizado de línguas, estes canais foram pensados especificamente para a público infantil, feitos para compartilhar conteúdos que ao mesmo tempo entretenham e eduquem.

Apesar da qualidade do conteúdo disponível em tais canais, há de se ressaltar a necessidade de não reforçar o uso do inglês apenas como música. É interessante que os vídeos sejam utilizados de forma a introduzir um novo vocabulário, precedendo as atividades relacionadas ao tema, e também como forma de resgatar o vocabulário por meio da memória musical. (YORK, 2011).

2. PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa por ser uma investigação em educação que, segundo Ludke e André (1986), privilegia-se o processo de construção dos dados em relação ao produto e dando um papel singular ao pesquisador. Outra característica marcante dessa abordagem está no contexto da pesquisa ser em ambiente fora do laboratório (GIBBS, 2009).

Dada a inserção de uma instituição de educação infantil bilingue, localizada em Brasília – DF, pelo fato de estar estagiando para a formação no curso de Pedagogia da UnB em uma turma de criança pequena entre 3 e 4 três anos, tivemos como objetivo de analisar o uso de vídeos e músicas como ferramenta pedagógica efetiva de aprendizagem da língua inglesa. Selecionamos, dentre nossas várias horas de observação, três sessões de quarenta minutos cada, realizadas em uma turma do Infantil III. Os dados foram coletados em principalmente dois momentos: apresentação dos vídeos musicais e atividade subsequente.

2.1 Caracterização do contexto da pesquisa

A instituição estudada, localizada em Brasília – DF, na região da Asa Sul, era concentrada no cenário da educação infantil, tendo turmas que iam desde o Maternal até o Infantil V e contemplando crianças de um ano e três meses até seis anos de idade. A instituição contava com dependências de sala de aula, secretaria, refeitório, parques e banheiros.

A proposta pedagógica adotada na instituição se baseava na literatura de Victor Garcia Hoz (1970), sobre a Educação Personalizada. Como relatado pelas profissionais da educação da instituição, o modelo educacional empregado fundamentava suas práticas educativas na formação integral de cada aluno, considerando-o como ser pessoal e social. Na perspectiva desse autor, o conceito de pessoa deriva de três características básicas: singularidade, autonomia e abertura. O projeto pedagógico se propunha a trabalhar estas três características básicas da pessoa através do desenvolvimento educativo de cinco aspectos do ser humano: Físico, Intelectual, Volitivo (hábitos), Afetivo e Transcendente.

Além da formação integral da pessoa, a visão transcendente do ser humano também constituía um dos pilares fundamentais da educação personalizada. A abertura ao transcendente era baseada na antropologia cristã, inspirada pelos ensinamentos da

igreja Católica. A instituição oferecia, além das aulas diárias de inglês e psicomotricidade, aulas de religião e música, que ocorriam semanalmente.

Os outros pilares essenciais à educação personalizada eram a excelência humana e acadêmica, que pauta a formação continuada de professores e funcionários da instituição, e a integração com a família, que compreendia os pais como primeiros e principais educadores (HOZ, 1970).

Um dos diferenciais competitivos da instituição no cenário da educação infantil brasileira era a consistência diária das aulas de inglês, que acontecem em 40 minutos por dia. As aulas abordavam vocabulários específicos para cada segmento, que se relacionavam ao que estava sendo trabalhado pelas crianças com as professoras regentes e outras especialistas. A instituição funcionava no sistema de centros de interesse, que eram temáticas gerais que norteavam as práticas durante o período de um mês.

2.2 Participantes

Os participantes da observação foram a professora de inglês, a professora auxiliar e nove crianças (quatro meninas e cinco meninos), os quais receberam nomes fictícios para este trabalho.

A professora, que chamamos de Carla, tinha 27 anos, era formada em Letras – Inglês pela Universidade de Brasília e trabalhava há quatro anos como professora de inglês na instituição observada.

A professora auxiliar Bianca tinha 25 anos e trabalhava há três anos na instituição, tendo completado recentemente sua graduação no curso de Pedagogia.

A turma era constituída por nove crianças de idade entre três e quatro anos, denominados de: Ana, Bento, Eduardo, Elisa, Joaquim, Luísa, Mariana, Matheus e Paulo.

2.3 Instrumentos e materiais de pesquisa

Como instrumento de pesquisa foi utilizado o protocolo de observação livre (CRESWELL, 1998) em que se observa a situação, verifica-se o que está acontecendo e interpreta-se o que isso significa. Como material foi usado o aparelho celular na função gravador de áudio para registrar as observações feitas e um diário de bordo, no qual foram feitas anotações interpretativas da observação.

2.4 Procedimentos de construção dos dados

Como primeiro procedimento foi solicitada a permissão para a professora que era regente na turma em que estagiava, para a observação das atividades de inglês em que seriam estudadas para o trabalho de final de curso. A partir da exposição do tema do trabalho, foi justificada a necessidade de observação das sessões específicas e do uso de cada um dos materiais da pesquisa.

Para o presente estudo foram observadas as aulas de inglês da turma durante um período de 10 dias e foram selecionadas para a análise as três sessões que mais estavam de acordo com objetivo da pesquisa. Sendo assim, foram analisadas três sessões de quarenta minutos cada, focando principalmente em dois momentos: apresentação dos vídeos musicais e atividade subsequente.

As sessões foram observadas em uma aula de sistema híbrido, utilizando uma plataforma de vídeo conferência². A professora de inglês participou à distância e as crianças estavam na instituição, acompanhadas pela professora auxiliar. A observação foi realizada à distância, por meio da plataforma de vídeo conferência, que foi acessada por meio de um *link* de compartilhamento enviado pela professora. A participação da pesquisadora manteve o caráter observador, não havendo interação com as crianças ou interferência nas atividades. Todos os participantes da pesquisa foram informados da observação e da necessidade de gravação das sessões, desde que não identificassem a instituição e as pessoas observadas e não se utilizassem as imagens das crianças pequenas.

2.5 Procedimentos de análise

Para a análise das sessões, foi feito um resumo descritivo das dinâmicas centrais e, dentre as situações de diálogo e interação vivenciadas pelos participantes, foi feita uma seleção dos episódios. Eles foram aqui transcritos e discutidos, evidenciando as estratégias tanto da professora como das crianças, no uso do vídeo musical na aprendizagem da língua inglesa.

Para análise das sessões apresentadas neste trabalho utilizamos uma transcrição traduzida, de forma que todas as falas apresentadas abaixo foram feitas na língua inglesa,

² A observação foi realizada em 2021, durante o período de pandemia do vírus COVID-19 que implicou na necessidade de distanciamento social e fechamento parcial de instituições de Educação Básica e Superior.

fora as que serão devidamente sinalizadas. Mantivemos na língua original apenas as palavras que a professora traduz do português para as crianças e também os vocabulários centrais da aula, a fim de observarmos a repetição dos mesmos. Todo o restante da observação foi traduzido neste trabalho para o português, a fim de facilitar a compreensão do leitor.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscando responder o objetivo geral deste trabalho, de analisar o uso de vídeos musicais como ferramenta pedagógica efetiva de aprendizagem da língua inglesa em uma instituição de educação infantil localizada em Brasília – DF, foram discutidas, a partir das transcrições abaixo, as diversas estratégias utilizadas pela professora e pelas crianças.

A partir da análise do resumo descritivo das sessões e dos episódios, foi possível constatar que o uso de vídeos e músicas pode desencadear diferentes processos e que as estratégias utilizadas pelos participantes cumprem papel significativo em transformar tais respostas em grandes oportunidades de aprendizagem.

3.1. Sessão 1

Os vocabulários centrais da primeira sessão foram *up* e *down*, que traduzidos para o português significam para cima e para baixo, respectivamente. Para fins de observação do uso de tais vocabulários, os mesmos não foram traduzidos no relato abaixo. Todo o restante das falas apresentadas foram realizadas na língua inglesa e traduzidas para este trabalho, fora as devidamente sinalizadas.

Ao início da aula, a professora começou por relembrar a atividade realizada no dia anterior, buscando estabelecer uma associação cronológica entre as aulas e resgatar o que foi visto pelas crianças para ser reforçado pela atividade do dia.

A professora também promoveu uma associação imagética dos conceitos de *up* e *down* com as imagens do sol e da chuva, respectivamente. A professora utilizou destes elementos visuais para ilustrar os conceitos e fixar o vocabulário.

Após retomar os conceitos, a professora lembrou também a música que foi utilizada na aula anterior, utilizando-se do poder reprodutivo da mídia musical para posicioná-la em uma nova situação e engrandecer a compreensão que já foi feita pelos alunos anteriormente, como sugeriu York (2011). Ao fazê-lo, a professora expande a representação imagética do conceito para uma representação também musical.

Enquanto cantava, lembrando a música, a professora dançou com as mãos indicando as direções para cima e para baixo conforme a canção, e algumas crianças também dançaram com ela. A professora então prosseguiu a aula fazendo um jogo rápido de comando e resposta, em que ela vocalizou uma direção e as crianças deveriam sinalizar

a mesma com as mãos. Neste momento a professora utilizou uma estratégia de memorização corporal, reforçando o vocabulário com movimentos claros do corpo, que serviram também para dinamizar o diálogo e promover interação das crianças. Esta estratégia de ação corporal relacionada à música, como apontado por Smolka e Nogueira (2011), permite que a criança realize associações com as mais diversas esferas da memória (corporal, afetiva, imagética, sensorial e cognitiva).

Após a brincadeira, a professora explicou que assistiriam a um vídeo que também falava sobre os conceitos de *up* e *down*. Em sua fala, ela já antecipou aos alunos o vocabulário que estaria presente no vídeo e indicou que realizariam uma atividade relacionada posteriormente, buscando contextualizar o que seria apresentado e direcionar a escuta das crianças para o vocabulário pretendido. Neste momento a professora caracteriza uma estratégia importante apresentada por Rodrigues e Garms (2007), ao esclarecer para ambas as partes envolvidas (ela e as crianças), a intencionalidade das ações, promovendo uma concepção norteadora da proposta pedagógica.

A professora então projetou na tela um vídeo musical do canal Pancake Manor, no Youtube. O vídeo consistiu na filmagem de dois fantoches que jogaram objetos para cima e mostraram que eles subiam e depois caíam novamente. A letra da música reforçou com frequência os vocabulários *up* e *down*, como indica a transcrição abaixo:

Up and Down – Pancake Manor	Up and Down – Pancake Manor
Things go UP then things come DOWN	(Tradução)
UP in the air then DOWN to the ground	As coisas vão PARA CIMA, depois as
Toss a ball up in the air it goes	coisas vão PARA BAIXO
UP and DOWN	PARA CIMA no ar e depois PARA
Throw a sock in the air it goes	BAIXO no solo
UP and DOWN	Jogue uma bola para cima e ela vai
Look around and see	PARA CIMA e PARA BAIXO
UP! DOWN!	Jogue uma meia para o ar e vai
Things go UP then things come DOWN	PARA CIMA e PARA BAIXO
UP in the air then DOWN to the ground	Olhe em volta e veja
Toss a monster up in the air it goes	PARA CIMA! PARA BAIXO!
UP and DOWN	As coisas vão PARA CIMA, depois as
Fling a dragon in the air it goes	coisas vão PARA BAIXO

<p>UP and DOWN Throw a robot in the air it goes UP and DOWN Now let go of your balloon and watch it go UP And DOWN! Look around and see UP! DOWN!</p>	<p>PARA CIMA no ar e depois PARA BAIXO no solo Jogue um monstro no ar e vai PARA CIMA E PARA BAIXO Lance um dragão no ar e vai PARA CIMA E PARA BAIXO Jogue um robô no ar e vai PARA CIMA E PARA BAIXO Agora, solte seu balão e observe-o ir PARA CIMA E PARA BAIXO! Olhe em volta e veja PARA CIMA! PARA BAIXO!</p>
--	--

Fonte: Pancake Manor, 2012

Além dos fantoches e dos objetos jogados para cima e para baixo, o vídeo também contou com um plano de fundo de imagens coloridas com setas que indicavam a direção pretendida. O magnetismo das cores foi capaz de reter a atenção dos alunos, reforçando a teoria de Witter e Ramos (2008) que investiga o uso de cores para conteúdos infantis e indica que existe uma relação atrativa entre as crianças e as imagens coloridas, apontando que uma boa associação das cores pode servir como apelo visual à criança.

Figura 1 - Up and Down



Fonte: Pancake Manor, 2012

Entretanto, apesar de a professora ter mantido interação corporal com o conteúdo, apontando para as direções sugeridas pela música, o mesmo não ocorreu por parte das crianças. Elas demonstraram atenção durante o processo e interesse pelo vídeo, mas o conteúdo não foi capaz de suscitar a empolgação e movimentação dos alunos apenas com os fantoches.

O vídeo, apesar de seu caráter expositivo, foi utilizado de forma estratégica pela professora na medida em que ilustrou a atividade que seria realizada posteriormente e fixou as duas palavras centrais para a aula na mente das crianças, tornando-as mais propícias a utilizar o vocabulário durante a aula. A professora relacionou o conteúdo do vídeo com a atividade proposta e explicou o que seria feito, como mostra o episódio a seguir. Vale lembrar que todas as falas descritas abaixo foram realizadas em inglês, fora as que devidamente sinalizadas.

3.1.1. Episódio 1

Professora Carla: Muito bom! Viram que no vídeo as coisas vão *up* e *down*? Hoje também vamos conversar sobre coisas que ficam *up* e *down*. Para isso, vamos fazer uma experiência juntos. Tenho aqui uma bacia cheia de água, vocês conseguem ver?

Crianças: Sim!

Professora Carla: Ok! Então, vamos colocar coisas nessa bacia e observar se as coisas ficam *up* ou *down*. Vamos começar pelo lápis. O que vocês acham? Será que ele ficará *up* ou *down*?

Paulo, Ana, Joaquim e Bento: Up

Luísa: Eu acho que *down*!

Neste momento Luísa utilizou o inglês quando vocalizou a palavra “*down*”, mas o restante da frase foi dita em português. A criança não demonstrou confusão ou desconforto algum ao construir uma frase utilizando ambas as línguas. Ela empregou o vocabulário que conhecia em inglês e usou o português para comunicar o restante das palavras, reforçando a sugestão de Grosjean (1982) sobre o uso do *codeswitching* como estratégia de comunicação em situações que o falante não possui o vocabulário equivalente para parte do discurso em uma das línguas e o faz utilizando a outra, de forma a construir uma fala mesclada dos códigos.

A professora então colocou o lápis na água e ele flutuou.

Professora Carla: E então gente? Ele ficou *up* ou *down*?

Crianças: *Up!*

Professora Carla: Muito bem! Ficou *up* na água! Agora vamos ver esse outro objeto aqui. O que é?

Joaquim: Borracha!

Professora Carla: Isso mesmo! E vocês acham que a borracha vai ficar *up* ou *down*?

Nenhuma das crianças respondeu e ficaram em silêncio por alguns instantes, quando a professora auxiliar, Bianca, perguntou mesclando o uso das duas línguas:

Auxiliar Bianca: O que vocês acham gente? Vai ficar *up* ou *down*?

Crianças: Down!

Apesar da professora auxiliar, em geral, falar em português com as crianças e de, neste momento, ela ter feito uso da língua portuguesa para iniciar a pergunta, as crianças demonstraram entender que a resposta deveria ser dada em inglês, quando responderam utilizando a palavra “*down*”. Possivelmente isso ocorreu devido à estratégia utilizada pela professora de deixar clara a sua intencionalidade na atividade (RODRIGUES; GARMS, 2007), que era abordar os conceitos de *up* e *down*.

Professora Carla: Ok! Vamos ver. Tchan tchan tchan tchan...

A professora colocou a borracha na bacia e ela afundou. As crianças imediatamente comemoraram:

Crianças: *Dooooown!*

A Professora Carla repetiu então o mesmo processo com 3 outros objetos: um giz de cera, um bloquinho e uma moeda. Ela aproveitou dos objetos para estimular o vocabulário das cores, na medida em que perguntava para as crianças a cor de cada um. Ela questionou também a opinião das crianças acerca do resultado da experiência, antes de realizá-la. No quarto objeto apresentado, as crianças demonstraram já ter compreendido que precisavam opinar se ele ficaria para cima ou para baixo, pois já o faziam antes mesmo da professora requisitar. Após apenas três repetições da dinâmica, as crianças demonstraram compreender o funcionamento da brincadeira e o que era

esperado delas naquele momento, caracterizando a estratégia teorizada por Piaget (1970) acerca da repetição como forma de estruturar conhecimentos, sistematizar conceitos e ampliar sua interação com o meio.

Além da ampla compreensão da atividade, as crianças demonstraram muito interesse pela brincadeira, empolgando-se e vibrando com os resultados. Após a experiência realizada, a professora sempre questionava qual havia sido o resultado e em todas as situações as crianças o relataram corretamente.

A professora então deu a oportunidade de as próprias crianças realizarem a experiência, disponibilizando uma bacia com água na sala de aula e solicitando que eles escolhessem objetos do local para colocar nela. As crianças se empolgaram muito com a atividade e seguiram todos os comandos dados pela professora, que foram de escolher um objeto, mostrar a ela o que haviam escolhido, jogar na água e relatar o resultado. Mais uma vez a professora se utilizou da experiência corporal e sinestésica como forma de ampliar a aprendizagem (SMOLKA; NOGUEIRA, 2011).

Quase todas as crianças relataram o resultado de maneira fidedigna e utilizaram o inglês para isso, e apenas duas crianças demonstraram confusão com o vocabulário, como relatam os episódios 2 e 3.

3.1.2. Episódio 2

Professora Carla: Agora a vez da Elisa. O que é isso, Elisa?

Elisa: Um lápis! (em português)

Professora Carla: Ah, muito bem! É um *pencil*. Repete comigo, *pencil*.

Elisa: *Pencil*

Professora Carla: Boa! Coloca aí na água! Ficou *up* ou *down*?

O lápis flutuou, mas Elisa falou:

Elisa: *Down!*

Professora Carla: Elisa, olha aqui para mim. Ele ficou *up* (apontou para cima) ou *down* (apontou para baixo)?

Elisa: *Up*

Professora Carla: Isso, muito bem! Obrigada, Elisa!

3.1.3.Episódio 3

Professora Carla: Eduardo, o que é isso que você escolheu?

Eduardo: Canetinha, *Teacher*. (Mesclando as duas línguas)

Professora Carla: Ok! É um *marker*. Repete comigo.

Eduardo: *Marker*.

Professora Carla: Ótimo! Ficou *up* ou *down*?

Eduardo jogou a canetinha na água e ela flutuou, mas ele disse que tinha afundado.

Eduardo: *Down!*

Professora Carla: Tem certeza Eduardo? Dá uma olhadinha aí! *Up* ou *down*?

A professora demonstrou as direções apontando com os dedos, e ele chegou bem perto da bacia para analisar.

Eduardo: *Up!*

Professora Carla: Muito bem! Isso mesmo!

A professora utilizou em ambos os casos a estratégia de utilizar o objeto escolhido pelas crianças para apresentar aquele vocabulário, expandindo os limites de abrangência da atividade. Utilizou também nos dois episódios a estratégia de representação imagética dos conceitos de *up* e *down* e de retomada do conteúdo apresentado no vídeo, quando aponta para cima e para baixo ao falar os vocabulários correspondentes da mesma forma que foi realizada na apresentação. Estas estratégias se relacionam com a teoria de Bruner (2007), que sugere que o adulto deve posicionar o vocabulário em momentos em que seu uso é relevante para a criança, estimulando a fala pragmática. Nesse momento em que a professora se atenta às necessidades da criança e aproveita a oportunidade para reforçar vocabulários, ela aumenta a probabilidade de fixação deles e do seu uso pragmático por parte das crianças.

Foi possível observar também a estratégia por parte das crianças de construção das frases utilizando ambas as línguas, como aparece no episódio de Eduardo quando ele se direciona à professora como *teacher*, mas usa o português para denominar o objeto. As crianças demonstraram realizar essa mescla linguística, o *codeswitching*, sem dificuldade aparente ou confusão de significado. Elas utilizam as palavras que conhecem em inglês e completam o restante da frase em português. Esta estratégia foi utilizada por três crianças distintas ao longo desta sessão e reforça a teoria de Mozzillo (2009) sobre o uso do *codeswitching* de forma natural e muitas vezes até involuntária, optando pelo formato em que possam obter melhores resultados na comunicação.

Após a realização da experiência com todas as crianças, a professora então agradeceu a ótima participação da turma e solicitou ajuda da professora auxiliar para guardar os materiais, encerrando a atividade.

Nesta sessão foram registrados 61 usos da palavra *up* e 55 usos da palavra *down*, configurando a repetição como um dos mecanismos presentes na estratégia pedagógica da professora, que o faz visando permitir que a criança tenha mais referências para compreender e tentar reproduzir os vocabulários, como sugerido por Rodríguez (2009).

Observa-se também que, nesta sessão, a professora utilizou o vídeo musical como artefato introdutório para a atividade, relacionando o seu conteúdo com a vivência subsequente. Esta estratégia corrobora com a sugestão de York (2011), que indica a necessidade de não reforçar o uso do inglês apenas como música, mas utilizá-la como mecanismo introdutório ou retroativo.

Por parte das crianças, foi possível notar a compreensão do vocabulário central da aula e da necessidade de emprego do inglês para a fala do mesmo naquele contexto, pois não houve registro de vocalização dos conceitos de “para cima” e “para baixo” em português por nenhuma das crianças presentes. Em todos os momentos em que precisaram, as crianças utilizaram o inglês para falar *up* e *down*, confirmando que compreenderam a intencionalidade da aula após o esforço de esclarecimento por parte da professora.

3.2.Sessão 2

Os vocabulários centrais desta aula foram *rain*, *raindrops* e *umbrella*, que traduzidos para o português significam chuva, pingos de chuva e guarda-chuva,

respectivamente. Para fins de observação do uso de tais vocabulários, eles não foram traduzidos no relato abaixo.

A professora começou por retomar um vídeo musical que já havia sido assistido pelas crianças em uma aula anterior. Em sua fala, ela canta partes da música e as encena, buscando promover uma associação musical e corporal com o significado das palavras. A professora se dedica às onomatopeias e caretas para transmitir as sensações e ilustrar o vocabulário, como relata o episódio a seguir.

3.2.1. Episódio 4

Professora Carla: Hoje nós vamos assistir a esse vídeo que fala sobre o clima. Se lembram que já o vimos? Primeiro ele mostra o sol... *“Hello there, sun sun sun sun sun...”* (cantando parte da música), depois mostra outro tipo de clima, vocês se lembram? Schhhh (faz barulho de chuva) *“Here comes the rain rain rain rain rain, it’s rainy all day...”* Vamos ver a rain! Depois vamos ver a neve! *“Here comes the snow snow snow snow snow...”* A neve, gente! Brrrrrr (faz barulho de frio). Essa música mostra vários tipos de clima. Vamos prestar atenção para ver como eles são? Vou começar!

Neste momento a professora antecipou a temática do vídeo às crianças, reforçando o vocabulário pretendido e direcionando a atenção das crianças para o que deveriam observar no vídeo. Neste momento ela busca, mais uma vez, esclarecer a intencionalidade das ações que serão realizadas (RODRIGUES; GARMS, 2007). Ela utiliza também a estratégia de evocar partes da música conforme sua explicação, agregando significado ao que as crianças estavam prestes a ver.

A professora então projetou na tela o vídeo musical Weather Song do canal Lingokids. A melodia da música se repetiu várias vezes, apenas mudando o vocabulário relacionado ao clima. A letra da música reforçou com frequência os vocabulários *sun*, *rain*, *snow* e *storm*, como indica a transcrição abaixo:

Weather Song - Lingokids

Hello there sun sun sun sun sun!

We’re gonna have fun fun fun fun fun!

Canção do tempo - Lingokids

Olá, sol, sol, sol, sol, sol!

Hello there sun sun sun sun sun!	Nós vamos nos divertir, divertir, divertir,
We're gonna have fun fun fun fun fun!	divertir, divertir!
Ooh ooh ooh! [4x]	Olá, sol, sol, sol, sol, sol!
Here comes the rain rain rain rain rain!	Nós vamos nos divertir, divertir, divertir,
It's rainy all day day day day day!	divertir, divertir!
Here comes the rain rain rain rain rain!	Ooh ooh ooh! [4x]
We're gonna play play play play play!	Aí vem a chuva, chuva, chuva, chuva, chuva!
Here comes the snow snow snow snow	Está chuvoso o dia todo, dia, dia, dia!
snow!	Aí vem a chuva, chuva, chuva, chuva, chuva!
It's snowy all day day day day day!	Vamos brincar, brincar, brincar, brincar!
Here comes the snow snow snow snow	Aí vem a neve, neve, neve, neve, neve!
snow!	Está nevando o dia todo, dia, dia, dia!
We're gonna play play play play play!	Aí vem a neve, neve, neve, neve, neve!
Ooh ooh ooh! [4x]	Vamos brincar, brincar, brincar, brincar!
Oh no! It's a storm storm storm storm storm!	Ooh ooh ooh! [4x]
Run, run away, away, away, away, away!	Ah não! É uma tempestade, tempestade,
Oh no it's a storm storm storm storm storm!	tempestade, tempestade, tempestade!
We'll come another day, another day!	Fuja, fuja, fuja, fuja, fuja, fuja!
Ooh ooh ooh! 4x	Oh não, é uma tempestade, tempestade,
This is how we play, we always play!	tempestade, tempestade, tempestade!
This is how we play, we always play!	Viremos outro dia, outro dia!
This is how we play, we always play!... let's	Ooh ooh ooh! 4x
play!	É assim que brincamos, nós sempre
	brincamos!
	É assim que brincamos, nós sempre
	brincamos!
	É assim que brincamos, nós sempre
	brincamos... Vamos brincar!

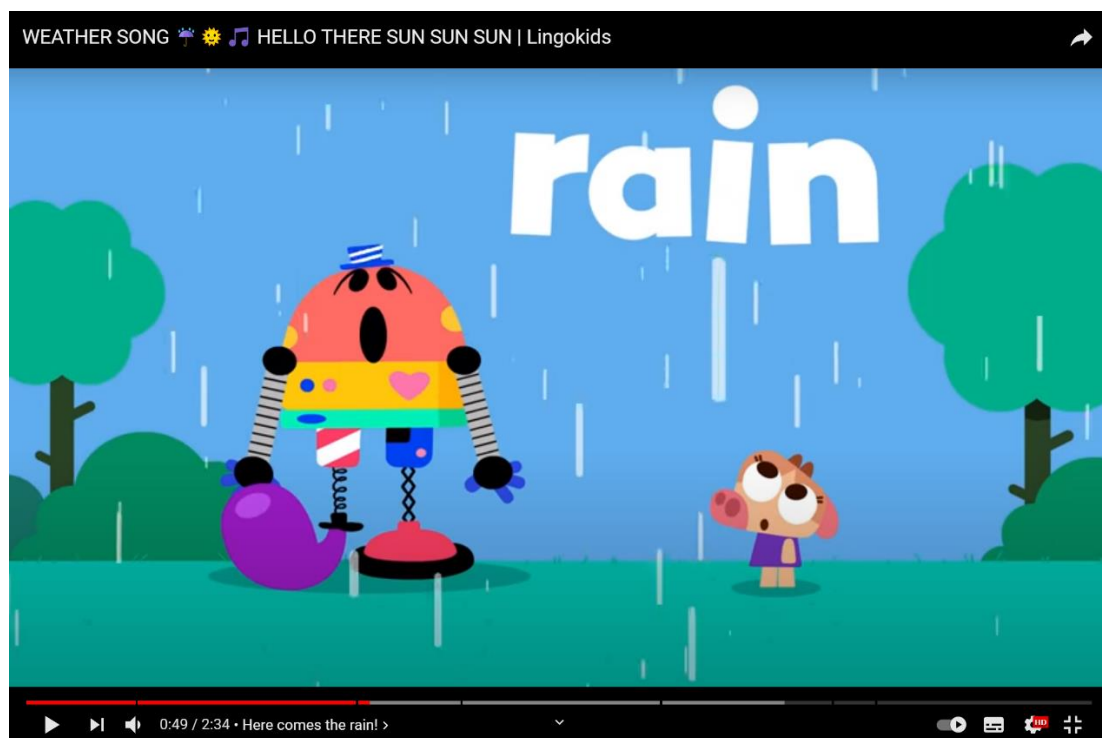
Fonte: Lingokids, 2020

A música tem o ritmo animado e durante o vídeo as crianças se levantaram para dançar. A professora permitiu e então todos dançaram livremente ao som do vídeo musical. Apesar de o vídeo não demonstrar instruções claras sobre a dança, a melodia empolgante foi capaz de envolver as crianças e engajá-las no momento. Neste momento a professora utilizou a música como artefato capaz de divertir e dinamizar a atividade, colocando em prática a teoria de Krashen (1982), que sugere que o uso da música pode

trazer um ambiente descontraído para a sala de aula, promovendo uma redução da ansiedade para o aprendizado infantil e consequentemente aumentando as chances de sucesso.

O vídeo consistiu na animação gráfica de alguns personagens que brincam ao ar livre enquanto ocorre a mudança de clima e eles reagem de acordo. O conteúdo foi feito a partir de cores fortes e diversas, reforçando a teoria de Witter e Ramos (2008) que investiga o uso de cores para conteúdos e aponta que uma boa associação das cores pode servir como atrativo visual à criança.

Figura 2 – Weather Song



Fonte: Lingokids, 2020

Ao finalizar do vídeo, a professora reforçou os tipos de clima que haviam aparecido e explicou a próxima dinâmica da aula, entrelaçando seu propósito com o conteúdo recém visto. A dinâmica consistiu no uso de um material chamado “bits”, que é constituído por um grupo de cartas grandes com imagens referentes aos vocabulários centrais da unidade.

Os *bits* fazem parte do projeto pedagógico da instituição, e são materiais que visam utilizar das imagens para ilustrar e representar conceitos. O nome *bits* deriva da

palavra em inglês *heartbeats*, que significa batimento cardíaco. O nome foi utilizado pois a apresentação das cartas é feita de forma rápida, mas rotineira, imitando a frequência do batimento de um coração.

A professora repete a passagem dos *bits* todos os dias, duas vezes, a primeira mostrando todas as cartas e vocalizando os vocabulários por si mesma, e a segunda convidando as crianças para vocalizarem junto. Dessa forma, a professora promove a oportunidade de que as crianças pratiquem a habilidade de escuta da língua, observando os vocabulários na pronúncia correta feita por ela, e de praticarem a habilidade de fala, quando repetem as palavras de acordo com as imagens.

A associação imagética nessa estratégia é muito presente, e foi possível perceber que a professora busca conteúdos audiovisuais que contenham imagens semelhantes para atuarem de forma complementar no aprendizado. Esta estratégia de intermédio imagético é uma das maneiras de se apresentar conteúdos sugeridas por Hoexter (2017), a fim de facilitar a compreensão do aluno em um ambiente de imersão na língua estrangeira.

Os *bits* são relacionados à temática do mês, que, no momento da observação, era o outono. Os vocabulários apresentados foram: *cloud, umbrella, raincoat, rain boots, fall, raindrop, tree, sky, wind e leaves*, que traduzidos para o português significam, respectivamente, nuvem, guarda-chuva, casaco de chuva, galochas, outono, pingo de chuva, árvore, céu, vento e folhas.

As crianças demonstraram boa interação com a dinâmica de apresentação dos bits, respeitando o momento em que fala era só da professora e respondendo corretamente aos comandos quando solicitado. A professora convidou uma criança de cada vez para vocalizar uma das imagens e quase todas obtiveram resultado imediatamente satisfatório, salvo dois alunos que precisaram de ajuda para lembrar as palavras, como descrito nos episódios 5 e 6.

3.2.2. Episódio 5

Professora Carla: Agora é a vez do Paulo, o que é isso Paulo?

A professora mostrou a imagem de duas galochas e Paulo não respondeu. A professora aguardou alguns segundos e disse:

Professora Carla: Amigos, podem ajudar o Paulo?

Crianças: Galochas!

Professora Carla: Isso! Agora você pode repetir pra mim, Paulo? Galochas!

Paulo: Galochas.

Professora Carla: Ótimo!

3.2.3. Episódio 6

Professora Carla: Agora o Eduardo.

A professora mostrou a imagem de uma árvore e Eduardo não respondeu.

Luísa: Vamos ajudar ele! (Em português)

Professora Carla: Boa, Luísa! Vocês podem ajudar o Eduardo? O que é isso?

Crianças: Árvore!

Professora Carla: Maravilha! Agora você repete pra mim, Eduardo?

Eduardo: Árvore!

Professora Carla: Ótimo, meu amor! Bom trabalho, pessoal!

Em ambos os episódios a professora utilizou a estratégia de pedir ajuda para as outras crianças, permitindo que os alunos tenham oportunidade de aprender não só com ela, mas com os colegas de turma também. Nesse momento, as crianças percebem que podem trocar vocabulários em inglês entre si e as que têm a oportunidade de ajudar sentem seu conhecimento valorizado sem a necessidade de diminuir o colega, mas sim de ajudá-lo a progredir.

A ideia é que o compartilhamento de conhecimento entre eles seja feito de forma natural, como foi sugerido por Luísa, no episódio 6. Após a professora já ter permitido que ajudassem Paulo, no episódio 5, Luísa prontamente se disponibilizou a compartilhar o vocabulário quando Eduardo precisou de ajuda posteriormente. Vemos, portanto, que estratégia de aprendizagem por meio do diálogo entre alunos foi sugerida pela professora e foi bem recebida pelas crianças, que a acataram quase que imediatamente.

Esta estratégia corrobora com a teoria de Vigotski (1987) que sugere que existe no processo de aprendizagem um nível de desenvolvimento potencial, que pode ser atingido pelo indivíduo quando ele obtém ajuda de outros, adultos ou colegas mais experientes, naquilo que ele não consegue fazer sozinho, porém, se mantidas as mesmas condições de desenvolvimento, ele será capaz de fazer no futuro próximo.

Após a dinâmica com os *bits*, a professora seguiu para um próximo momento em que realizou uma pequena contação de história por meio de um desenho dinâmico, que foi completando conforme a história acontecia. A professora fez questão de retomar a música presente no vídeo assistido anteriormente e de conciliar os vocabulários centrais da aula com o seu desenho, como descrito no episódio abaixo.

3.2.4. Episódio 7

Professora Carla: Pessoal, então vamos relembrar aqui. No vídeo que assistimos, nós vimos a *rain* não foi? “*Here comes the rain rain rain rain rain, it’s rainy all day...*” (cantarolando a música). Quando a *rain* começa, os *raindrops* caem lá do céu, não é? Shhhhh. Aí nós precisamos nos proteger da *rain*! E o objeto que mais nos ajuda a nos proteger da *rain* é a... *umbrella*!!! A *umbrella* nos ajuda quando olhamos para o céu e vemos que está começando a *rain*! A gente se protege da *rain* com nossas *umbrellas*!

Nesse momento a professora encenou a abertura de um guarda-chuva, e as crianças acompanhavam atentamente seu discurso.

Professora Carla: Com a *umbrella* os *raindrops* vão cair nela, e não na gente né? Olha só! Vou fazer um desenho.

A professora pegou uma prancheta com papel branco e desenhou uma nuvem cinza e uma pessoa embaixo.

Professora Carla: Olha, aqui temos a nuvem e essa aqui embaixo sou eu! Oh não!!! Vai começar a *rain*. “*Here comes the rain rain rain rain rain, it’s rainy all day...*” (cantarolando a música).

Ela começou então a desenhar pingos de chuva azuis, descendo da nuvem em direção a ela.

Professora Carla: Oh não! Os *raindrops* estão caindo em mim! Sabe o que eu vou fazer? Vou pegar o meu *umbrella*!

Neste momento ela pegou uma canetinha verde e desenhou um guarda-chuva em cima da sua cabeça.

Professora Carla: Uhuuu! Ótimo! Que bom que eu tinha uma *umbrella*, hein gente? Olha como ele é lindo! Qual a cor dele?

Crianças: Verde.

Professora Carla: Sim! Sabe o que mais eu vou usar para me proteger? Um casaco de chuva!

Neste momento ela desenhou um casaco rosa na sua bonequinha.

Professora Carla: Olha só! Qual a cor do meu casaco de chuva?

Crianças: Rosa!

Professora Carla: Isso, meu casaco rosa pra me proteger da *rain*! Agora vou colocar minhas galochas.

Ela então desenhou as galochas na cor laranja.

Professora Carla: Olha que lindas que ficaram! Qual a cor das minhas galochas?

Crianças: Laranja.

Professora Carla: Muito bem gente! Meu *umbrella*, meu casaco de chuva e minhas galochas vão me proteger da *rain*! Obaaa!

Neste momento a professora buscou trazer significado aos itens apresentados, demonstrando por meio de seu desenho que os objetos eram utilizados para proteção da chuva. Durante a pequena história a professora realizou pergunta para as crianças, mantendo-as atentas e interativas com o conteúdo.

Ao interagirem com a professora respondendo corretamente perguntas específicas sobre cada vocabulário, as crianças demonstraram compreender a dinâmica do desenho e também os vocabulários.

Durante o episódio, a professora utilizou a vocalização de trechos da música como estratégia de evocação do conteúdo, utilizando do poder reprodutivo das canções para reforçar o vocabulário em diferentes momentos. Este mecanismo da reprodutividade, como sugerido por York (2011), funciona como uma forma de resgatar o vocabulário por meio da memória musical.

A professora então explicou que agora assistiriam a um outro vídeo, mas com a mesma temática, e reforçou que após o vídeo realizariam uma atividade relacionada. Ela então projetou na tela o vídeo musical Umbrella do canal The Laurie Berkner Band. O vídeo consiste em uma mescla entre pessoas reais e fundos artificiais em que a cantora e um grupo de crianças brincam com seus guarda-chuvas, simulando a interação com a chuva. A música tem enfoque no vocabulário *umbrella*, como registrado na transcrição abaixo:

Umbrella - The Laurie Berkner Band

I think it might rain

There are clouds in the sky

Today is the day when I won't forget my...

Um Um Um Umbrella

Um Um Um Umbrella

Um Um Um I gotta tell ya

The rain is coming down, 2x

Guarda-chuva - The Laurie Berkner Band

Acho que pode chover

Há nuvens no céu

Hoje é o dia em que não esquecerei meu ...

Gua Gua Gua Guarda-chuva

Gua Gua Gua Guarda-chuva

Gua Gua Gua Eu tenho que te dizer

A chuva está caindo 2x

(Here it comes!)	(Aí vem!)
Drip drop drip	Pingando pingo pingando
Drip drop drip	Pingando pingo pingando
Drip drop drip drop	Pingando pingo pingando
Drip drop drip	pingo
It's getting faster!	Pingando pingo pingando
Drip drop drip	Está ficando mais rápido!
Drip drop drip	
Drip drop drip drop	Pingando pingo pingando
Drip drop drip	Pingando pingo pingando
Good thing I've got my	Pingando pingo pingando
Um Um Um Umbrella	pingo
Um Um Um Umbrella	Pingando pingo pingando
Um Um Um I gotta tell ya	pingo
The rain is coming down	
	Que bom que eu tenho meu
Whoa - oh - oh - oh feel the wind	Gua Gua Gua Guarda-chuva
Whoa - oh - oh - oh - oh - oh	Gua Gua Gua Guarda-chuva
Whoa - oh - oh - oh feel the wind	Gua Gua Gua Eu tenho que te dizer
	A chuva está caindo
And hold on tight, hold on tight, hold on	
tight! It's gonna blow your	Uau - oh - oh - oh sinta o vento
Um Um Um Umbrella	Uau - oh - oh - oh - oh
Um Um Um Umbrella	Uau - oh - oh - oh sinta o vento
Um Um Um I gotta tell ya	
The rain is coming down	E segure firme, segure firme, segure firme!
	Vai assoprar o seu
Repeat 1x all verses	Gua Gua Gua Guarda-chuva
	Gua Gua Gua Guarda-chuva
	Gua Gua Gua Eu tenho que te dizer
	A chuva está caindo
	Repita 1x todos os versos

Durante a passagem do vídeo, a professora se manteve dançante, acompanhando a melodia. As crianças demonstraram interesse ao ver outras crianças no vídeo, se interessando por seus semelhantes e, por vezes, tentando imitar os movimentos feitos por elas. Ao finalizar do vídeo, a professora perguntou se haviam gostado da música e pediu para que cantassem um trequinho com ela, permitindo mais uma oportunidade de prática da habilidade de fala e pronúncia.

A criação de músicas liricamente simples e com o ritmo adequado à faixa etária é uma das características marcantes dos vídeos musicais para o segmento infantil encontrados no Youtube. De acordo com a equipe do canal Super Simple Songs, apresentado anteriormente, a letra da música busca ser compreensível e replicável para as crianças.

Além disso, o vídeo utilizado contou também com o fator atrativo das cores, sugerido por Witter e Ramos (2008) em sua teoria que indica que existe uma relação atrativa entre as crianças e as imagens coloridas. Outro fator que se percebeu como atrativo para as crianças da turma observada foi a presença de outras crianças no vídeo, fator que gerou um interesse em mimicar as movimentações e participar da atividade.

Figura 3 – Umbrella



Fonte: The Laurie Berkner Band, 2017

Após cantarem juntos por alguns instantes, a professora explicou que realizariam uma atividade no livro didático sobre a chuva e o guarda-chuva. Ela então projetou a ficha

abaixo na tela e iniciou os comandos que deveriam ser realizados pelas crianças, como descreve o episódio a seguir. O que pode ser constatado nessa instituição era utilizado o livro didático como rotina. Cabe uma crítica a essa utilização, uma vez que essa ação não coloca a criança para desenhar suas próprias figuras relacionadas à aprendizagem.

Figura 4 – Atividade do livro Sessão 2



Fonte: Magic Dragon Level 1, 2012

3.2.5. Episódio 8

Professora: Olhem só amigos! Tá chovendo! E aqui nós temos um menino que está pronto para a chuva. Ele tem uma *umbrella*?

Crianças: Sim!

Professora: Qual é a cor da *umbrella* dele?

Crianças: Laranja.

Professora: Laranja, isso mesmo. Agora eu quero que vocês circulem no livro de vocês a *umbrella*.

Enquanto as crianças circulavam, a professora continuou.

Professora Carla: Estão vendo que temos também algum *raindrop*? *Drip drop drip drop* (cantarolando a música).

A professora faz constante referência a trechos das músicas, utilizando-se de sua reprodutividade para fazer associações com os vocabulários usados em outros momentos da aula (YORK, 2011).

Professora Carla: Nesses *raindrops* nós vamos usar o papel crepom azul para decorar. Vamos rasgá-lo e amassar em bolinhas, para depois colar nos *raindrops*. Vamos lá?

A professora auxiliar entregou um pedaço de papel para cada criança e Luísa então fez uma pergunta, direcionando-se à professora.

Luísa: Teacher, onde é pra colar isso? (Misturando português e inglês)

Professora Carla: Nos *raindrops*, Tetê. É pra rasgar, fazer bolinhas e colar nos *raindrops*.

Luísa: Ah, aqui nos *raindrops* né? Tá! (Misturando português e inglês)

Luísa não demonstrou confusão ou desconforto algum ao construir uma frase utilizando ambas as línguas. Não conseguiu construir a frase completa em inglês, mas demonstrou compreender o vocabulário central da aula e conseguiu empregá-lo no contexto correto na frase, configurando mais uma vez a estratégia do *codeswitching* (GROSJEAN, 1982).

As crianças realizaram a atividade com interesse e, ao terminar, levantaram-se para mostrar para a professora o resultado. Ela solicitou, individualmente, que eles apontassem onde estavam os pingos de chuva e o guarda-chuva no desenho, e a maioria completou a atividade com sucesso.

Nesta sessão foram registrados 45 usos da palavra *rain*, 26 usos da palavra *umbrella* e 10 usos da palavra *raindrops*, configurando mais uma vez a repetição como um dos mecanismos presentes na estratégia pedagógica da professora. Observa-se

também que há uma repetição maior dos vocabulários que aparecem nas músicas, pois a palavra com menos uso, *raindrop*, não fez parte dos vídeos. Dessa forma, fica clara mais uma estratégia da professora, a de escolher músicas que não só falem da temática, mas que contenham em sua letra uma profunda repetição do vocabulário, como foi feito com as palavras *rain* e *umbrella*.

3.3.Sessão 3

Os vocabulários centrais desta aula foram *rain* e *raindrops*, que traduzidos para o português significam chuva e pingos de chuva, respectivamente. Para fins de observação do uso de tais vocabulários, eles não foram traduzidos no relato abaixo.

A professora iniciou a aula já por apresentar com clareza qual seria a temática das atividades e, como a pauta já havia sido explorada anteriormente, ela aproveitou também para retomar o que foi visto.

Como a temática era acerca do clima, a professora solicitou que as crianças verificassem o clima do dia, olhando para o céu através da janela. As crianças foram rápidas em constatar que estava sol, e o relataram para a professora utilizando a língua inglesa. Ela os respondeu dizendo que o céu estava claro e que não parecia que ia chover, e os perguntou como fica a aparência do céu quando chove.

Neste momento, apesar do clima não ter sido favorável para a temática da aula, a professora conseguiu utilizar da contrariedade do clima para trabalhar o imaginário das crianças, na medida em que solicitou que visualizassem um céu de chuva e o descrevessem. Com esta estratégia, ela possibilitou que as crianças percebessem a oposição entre o sol e a chuva, e aproveitou a oportunidade para posicionar o vocabulário em mais um cenário de aprendizagem.

Com isso, a professora conseguiu transportar as crianças para um contexto sobre a chuva, apesar do dia ensolarado. E assim, ela continuou dizendo que eles fariam uma atividade superdivertida no livro didático, e antecipou que eles poderiam utilizar cola colorida para realizá-la, o que gerou empolgação dos alunos. Neste momento a professora demonstrou conhecer as preferências das crianças, pois sabia que o uso do material escolhido os deixaria felizes, e aproveitou o uso para relacioná-lo ao vocabulário central da aula. Esta estratégia corrobora com a teoria de Bruner (2007), que sugere que o adulto

participe do processo de aprendizagem esteja amplamente sintonizado com a criança, dispondo-se a ouvir suas necessidades e preferências e utilizá-las para promover momentos de fala significativa.

A professora então explicou que eles brincariam de dançar na chuva, junto com um vídeo. Ela demonstrou-se empolgada perante a apresentação do vídeo e, do mesmo modo, as crianças. Todos levantaram-se e dançaram acompanhando ao vídeo *Singing in the rain*, do canal *The Learning Station*. O vídeo mostra dois homens dançando e cantando em um cenário de animação gráfica em que está chovendo. A música evoca comandos claros sobre a dança e repete com frequência o vocabulário de *rain*, como registrado na transcrição abaixo.

Singing in the rain – The Learning Station Cantando na chuva - The Learning Station

VERSE: Singing in the rain. We're singing in the rain. What a wonderful feeling. We're thumbs up...

VERSO: Cantando na chuva. Estamos cantando na chuva. Que sensação maravilhosa. Polegares pra cima...

CHORUS: Cheecha cha cha cheecha cha cha cheech cha cha. Now sway.

REFRÃO: Cheecha cha cha cha cheecha cha cha cheech cha cha. Agora balance.

VERSE: Singing in the rain. We're singing in the rain. What a wonderful feeling. We're thumbs up, shoulders back...

VERSO: Cantando na chuva. Estamos cantando na chuva. Que sensação maravilhosa. Polegares pra cima, ombros para trás...

CHORUS: Cheecha cha cha cheecha cha cha cheech cha cha. Now sway.

REFRÃO: Cheecha cha cha cha cheecha cha cha cheech cha cha. Agora balance.

VERSE: Singing in the rain. We're singing in the rain. What a wonderful feeling. We're thumbs up, shoulders back, knees together...

VERSO: Cantando na chuva. Estamos cantando na chuva. Que sensação maravilhosa. Polegares para cima, ombros para trás, joelhos juntos...

CHORUS: Cheecha cha cha cheecha cha cha cheech cha cha. Now sway.

REFRÃO: Cheecha cha cha cha cheecha cha cha cheech cha cha. Agora balance.

VERSE: Singing in the rain. We're singing in the rain. What a wonderful feeling. We're

thumbs up, shoulders back, knees together,
bottoms out...

CHORUS: Cheecha cha cha cheecha cha cha
cheech cha cha. Now sway.

VERSE: Singing in the rain. We're singing
in the rain. What a wonderful feeling. We're
thumbs up, shoulders back, knees together,
bottoms out, tongues out...

Cheecha cha cha cheecha cha cha cheech cha
cha. Now sway.

VERSE: Singing in the rain. We're singing
in the rain. What a wonderful feeling. We're
thumbs up, shoulders back, knees together,
bottoms out, tongues out, eyes closed.

REPEAT CHORUS TO END: Cheecha cha
cha cheecha cha cha cheech cha cha. Now
sway.

VERSO: Cantando na chuva. Estamos
cantando na chuva. Que sensação
maravilhosa. Polegares para cima, ombros
para trás, joelhos juntos, bumbum para fora...

REFRÃO: Cheecha cha cha cha cheecha cha
cha cheech cha cha. Agora balance.

VERSO: Cantando na chuva. Estamos
cantando na chuva. Que sensação
maravilhosa. Polegares para cima, ombros
para trás, joelhos juntos, bumbum para fora,
línguas para fora...

Cheecha cha cha cha cheecha cha cha cheech
cha cha. Agora balance.

VERSO: Cantando na chuva. Estamos
cantando na chuva. Que sensação
maravilhosa. Polegares para cima, ombros
para trás, joelhos juntos, bumbum para fora,
línguas para fora, olhos fechados.

REPETIR REFRÃO PARA FIM: Cheecha
cha cha cheecha cha cha cheech cha cha.
Agora balance.

Fonte: The Learning Station, 2018

As crianças demonstraram grande interatividade com o vídeo, conseguindo facilmente mimicar os gestos feitos pelos atores e aparentando estarem se divertindo muito com a atividade proposta pela professora, que também estava dançando alegremente. Este momento sublinhou o uso da dança e movimentação corporal como uma estratégia significativamente relevante para o engajamento das crianças com o vídeo musical. Como sugerido por Krashen (1982), a música promoveu um ambiente descontraído e alegre, permitindo uma redução da ansiedade para o aprendizado infantil e conseqüentemente aumentando as chances de sucesso na apreensão do vocabulário. A estratégia também corrobora com a teoria de Smolka e Nogueira (2011), que apontam a

ação corporal como uma das chaves para a apropriação de sentidos pelas crianças por meio das músicas.

Neste sentido, o vídeo musical foi capaz de propiciar uma experiência de aprendizagem em que as crianças estavam plenamente entregues, divertindo-se, interagindo com o conteúdo, com os colegas e com a professora. Esta experiência, como colocado por Voltarelli e Barbosa (2021), foi construída a partir da relação que se estabeleceu entre as crianças e os recursos, permitindo com que construíssem um sentido acerca da vivência, “pois não se trata apenas de uma atividade, mas de um acontecimento que deixa marcas” (VOLTARELLI; BARBOSA, 2021, p. 32). As autoras complementam ainda ao dizer que nestas experiências em que a criança se conecta com o momento por meio do prazer, ela deixa de cumprir a atividade apenas porque lhe foi solicitada para envolver-se em um cenário de maior engajamento que pode propiciar aprendizagens significativas.

Neste vídeo, foi novamente percebida a estratégia de escolha de conteúdos com cores vivas e diversificadas que, segundo Witter e Ramos (2008), podem propiciar uma relação atrativa para as crianças. Esta foi uma estratégia observada em todos os vídeos, caracterizando-se como uma constante escolha feita pela professora.

Figura 5 – Singing in The Rain

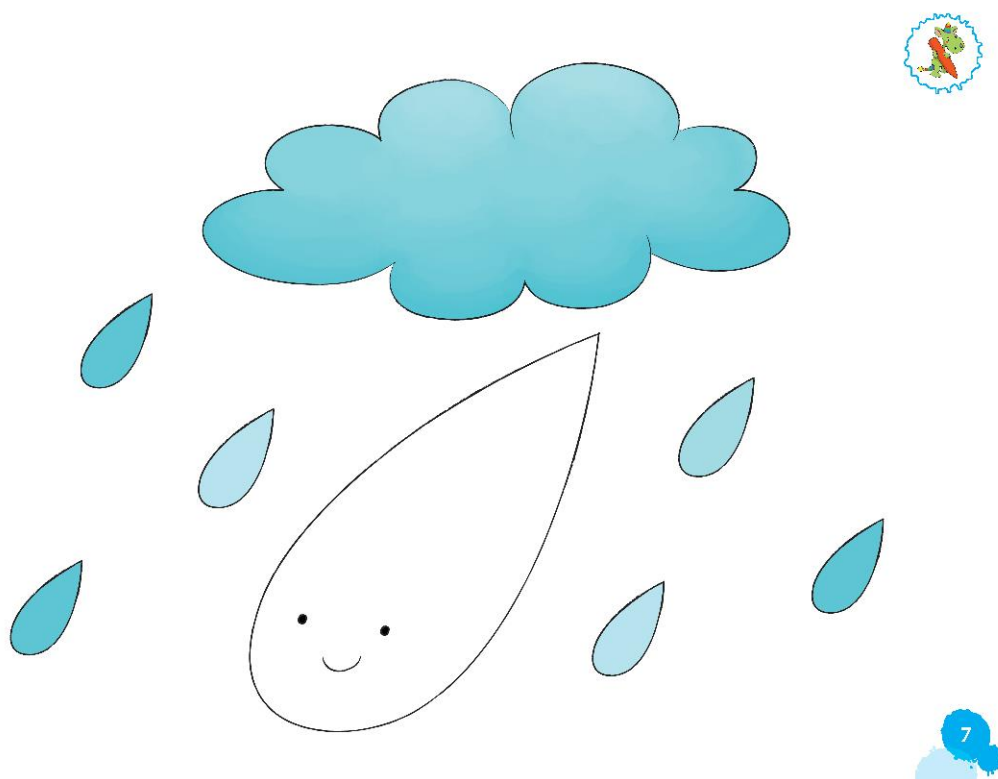


Fonte: The Learning Station, 2018

Outra estratégia que apareceu novamente na escolha desta música pela professora foi a de repetição esquematizada do vocabulário, posicionando-o em um ambiente lúdico e divertido e ampliando o repertório de escuta da criança, possibilitando assim que ela o assimile com maior facilidade. (RODRÍGUEZ, 2009).

Ao finalizar da música, a professora retomou sua fala sobre a atividade subsequente e explicou que ela também seria sobre a chuva. A professora então projetou na tela a imagem com a ficha do livro.

Figura 5 – Atividade do Livro Sessão 3



Fonte: Magic Dragon Level 1, 2012

3.3.1. Episódio 9

Professora: Olhem, amigos! Está chovendo! E temos no nosso livro *raindrops* pequenos e grandes, não é? Este *raindrop* é grande ou pequeno?

Crianças: Grande.

Professora: Isso! E esses ao redor são pequenos certo? O que nós vamos fazer é pintar o nosso *raindrop* utilizando a cola colorida azul. Mas nós não vamos espalhar com o dedinho, nós vamos fazer pequenos pinguinhos, assim como os pingos de chuva. Ok?

A professora pegou a sua cola e uma folha para demonstrar como realizar a atividade.

Professora: Vocês usarão a cola colorida azul e vão fazer pequenos pinguinhos, assim. *Drip, drop, drip...* (*cantarolando*) E então vamos preencher toodo nosso *raindrop* com os nossos pinguinhos de tinta tá bem? Vamos lá!

Neste episódio a professora retomou um trecho da música utilizada na aula anterior, *Umbrella*, de The Laurie Berkner Band. Nesse momento a professora faz uso da estratégia sugerida por York (2011) de utilizar a reprodutividade das canções como forma de resgatar o vocabulário por meio da memória musical.

A professora auxiliar então ajudou distribuindo as colas coloridas e as crianças começaram a atividade. Enquanto realizavam a professora colocou a música *Singing in the Rain* para tocar ao fundo, sem mostrar a imagem. Algumas crianças demonstraram lembrar dos gestos, tentando mimicar ao mesmo tempo que realizavam a atividade.

Após a realização da ficha, as crianças levantaram-se para mostrar o resultado para a professora e ela os questionava, apontando para o pingo: “O que é isso?”. Apenas uma das crianças não vocalizou a resposta correta, *raindrop*, o que demonstrou que a maioria das crianças obteve uma compreensão satisfatória do vocabulário, corroborando com a pesquisa de Abidin (2011), que sugere que o uso adequado dos vídeos musicais pode ser um fator auxiliador na aprendizagem de uma segunda língua.

A observação e análise das sessões possibilitou a caracterização de uma série de estratégias pedagógicas para a aprendizagem da língua inglesa tanto por parte das crianças, quanto por parte da professora.

3.4.Objetivo Específico 1

Respondendo ao objetivo específico de caracterizar as estratégias pedagógicas da professora na utilização do vídeo musical na aprendizagem da língua inglesa, foram encontrados os seguintes resultados:

A professora utilizou, pelo menos, nove estratégias pedagógicas que se repetiram em todas as sessões. Foram elas:

1. Antecipação do conteúdo do vídeo musical
2. Esclarecimento da intencionalidade das ações
3. Escolha de vídeos com alta repetição do vocabulário pretendido
4. Escolha de vídeos com cores vivas e diversas
5. Repetição esquematizada de vocabulário
6. Reprodutividade da música para resgate do vocabulário
7. Resgate de memória de atividades anteriores para associação cronológica
8. Uso de danças e movimentação corporal para ampliar a interação
9. Uso do vídeo musical como material introdutório para a atividade subsequente

Além destas, foram utilizadas outras diversas estratégias pontuais que ocorreram em muitos momentos de interação com as crianças, mas não tiveram tamanha repetição, tais como:

1. Conhecimento acerca das preferências de materiais das crianças e uso destes para motivar a participação
2. Exercícios imaginativos
3. Questionamentos constantes para reter a participação
4. Solicitar a ajuda das crianças para apresentação do vocabulário entre elas
5. Solicitar a participação oral das crianças nas músicas para aprimorar a habilidade de fala
6. Uso de imagens impressas e desenhadas para representação do vocabulário
7. Uso de objetos e/ou situações trazidas pelas crianças para apresentação de novos vocabulários

A partir de tais resultados foi possível compreender que o uso dos vídeos musicais deve acarretar no emprego de outras várias estratégias, a fim de que este material seja melhor aproveitado e consiga cumprir seu potencial pedagógico.

3.5. Objetivo Específico 2

No que diz respeito ao objetivo específico de observar as estratégias utilizadas pela criança na aprendizagem da língua inglesa frente ao vídeo musical, foram encontrados os seguintes resultados:

As estratégias mais utilizadas pelas crianças foram:

1. Aprendizagem por meio do diálogo entre crianças
2. *Codeswitching* para comunicação dos vocabulários desconhecidos
3. Danças e movimentação corporal para interação com o vídeo musical
4. Escuta atenta dos vocabulários presentes no vídeo musical
5. Repetição dos vocabulários sugeridos pela professora
6. Sistematização rápida de atividades com repetição
7. Uso dos vocabulários centrais da aula sempre em inglês

Foi possível compreender, portanto, que as crianças utilizam das suas próprias estratégias para interagir com os conteúdos e muitas vezes estes mecanismos aparecem como resposta a proposições feitas pela professora. Entre as características mais visíveis das estratégias empregadas pelas crianças está o uso pragmático da língua, pois os alunos demonstram compreender que a aula se centra sempre em alguns vocabulários, e parecem direcionar suas energias para o aprendizado destes, visando o seu emprego correto nas atividades propostas pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cumprindo o objetivo geral da pesquisa de analisar o uso do vídeo musical como ferramenta pedagógica efetiva de aprendizagem da língua inglesa em uma instituição de educação infantil, foram encontradas diversas estratégias da professora e das crianças.

Ao observar os resultados das estratégias por parte das crianças, mencionadas no capítulo anterior, e como elas se relacionam entre si, foi possível constatar a relevância de um planejamento claro de todas as práticas pedagógicas, pois as crianças demonstraram compreender amplamente os procedimentos e suas intencionalidades, o que sugere que entendem o que é proposto pela professora, e têm diversas reações em resposta.

As crianças demonstraram, também, que têm grande interesse pelo vídeo musical e este, por sua vez, se mostrou um recurso útil no que se diz respeito à aprendizagem de vocabulários. Isto é, quando utilizado de forma auxiliar a tantas outras estratégias pedagógicas. O vídeo por si só pode não possuir caráter transformador, mas quando inserido em um contexto propício como os das sessões observadas, é capaz de promover momentos de descontração, diversão e leveza, mas também de aprendizado.

Para isso, é necessário que o vídeo seja escolhido de forma consciente, e que esta intencionalidade esteja nítida para todas as partes da dinâmica. Nesse sentido, acredita-se que os vídeos mais interessantes sejam os que promovem maior interação com as crianças e reforçam com mais frequência o vocabulário.

A integração da movimentação corporal enriquece ainda mais o conteúdo e deve ser utilizada sempre que possível, pois permite a diversidade do estímulo sensorial e da criação de memórias cognitivas, corporais, musicais e o melhor: emocionais. A atmosfera de alegria e interação que acontece quando as crianças estão verdadeiramente imersas e entregues à experiência musical é capaz de gerar fortes recordações positivas. Para além dos benefícios do vocabulário, estamos também falando sobre as lembranças de felicidade que serão proporcionadas para a criança e sobre a forma com que vão encarar o aprendizado: de maneira leve, lúdica e verdadeiramente divertida.

A observação e a pesquisa realizada possibilitaram o conhecimento sobre a enorme gama de conteúdos gratuitos de qualidade disponíveis na internet e a compreensão de que existem vídeos musicais sobre praticamente todo tipo de

vocabulário. Foi percebido também que estes vídeos, quando utilizados com sabedoria, não devem promover apenas uma transmissão passiva dos conteúdos. O que se reforça, portanto, é o uso destes materiais como forma de suscitar reflexões, de ilustrar conceitos, e de abrir as portas para a compreensão de uma segunda língua por meio de uma mediação figurativa e repleta de interatividade.

A criança desde muito pequena aprende conceitos extremamente complexos por meio da brincadeira. O que se sugere, à luz dos conhecimentos aqui apresentados, é que também utilizemos dessa lógica da brincadeira para ensinar e aprender. Se trata de entrar no imaginário infantil e desenhar as práticas pedagógicas sob a ótica da criança, compreendendo que talvez a melhor forma de aprender, seja aprender brincando.

Acredita-se que os resultados encontrados nesta pesquisa sejam relevantes para auxiliar na construção de propostas pedagógicas que utilizem os recursos tecnológicos de forma construtiva, isto é, a partir de estratégias claras e consistentes que são capazes de dinamizar a interação com o conteúdo e engrandecer o caráter significativo das atividades.

A força com que a mediação tecnológica está inserida na sociedade atual tende a introduzir cada vez mais cedo o acesso a estes recursos por parte das crianças. Sendo assim, este fato deve ser visto como mais uma das diversas necessidades e características específicas que se leva em consideração no planejamento das atividades pedagógicas. As crianças estão amplamente inseridas no contexto da tecnologia e utilizar destes recursos pode auxiliar na aproximação dos conteúdos com a realidade do aluno.

Foi concluído, portanto, que o uso dos vídeos musicais é capaz de suscitar diferentes processos, e que as estratégias utilizadas pelos participantes cumprem papel significativo em transformá-los em grandes oportunidades de aprendizagem. As estratégias encontradas, por parte da professora e das crianças, reforçam a necessidade de seleção sistematizada destes materiais, visando selecionar os conteúdos com maior propensão a suscitar vivências engrandecedoras.

Como evidenciado pelas estratégias da professora, o vídeo musical pode ser usado como material introdutório para a atividade subsequente e/ou também como forma de resgate do vocabulário. Outra possibilidade observada foi a de ação corporal associada aos vídeos musicais, que atua como uma forma de ampliar a aprendizagem significativa dos conteúdos por parte das crianças.

Isto posto, foi concluído que o vídeo musical pode ser utilizado como ferramenta de representação imagética da língua estrangeira, de dinamização das atividades em sala de aula e de aumento da interação com o conteúdo, caracterizando uma estratégia didática que busca promover cenários de aprendizagem leves, lúdicos e efetivos.

REFERÊNCIAS

ABIDIN, M. J. et al. The effectiveness of using songs in YouTube to improve vocabulary competence among upper secondary school studies. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 1, n. 11, p. 1488-1496, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 21 mar 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 21 mar 2021.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions**. Thousand Oaks, California: Sage, 1998.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

GIBBS, Graham. **Análise dos dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: An introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.

HOEXTER, Flavia Queiroz. Educação bilíngue na educação infantil. Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 35, 2017.

HOZ, Víctor Garcia. **Educación Personalizada**. Valladolid: Miñón, 1970

KRAMER, Sonia. **A política pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRASHEN, Stephen. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LINGOKIDS, **Weather Song** – Hello there sun sun sun, 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CGMZXXZa5LvA>> Acesso em 10/05/2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MOZZILLO, Isabella. O code-switching: fenômeno inerente ao falante bilíngue. **PAPIA-Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, v. 19, n. 1, p. 185-200, 2010.

OLIVEIRA, Francis de Faria Noblat de; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; CASTRO, Maria Cristina Lana C. de. **Aquisição de segunda língua e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. A. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PANCAKE MANOR – **Up and Down Gravity Song for kids**, 2012. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ET47OtuZZkQ>> Acesso em 01/05/2021

PANORAMA MOBILE TIME/OPINION BOX - **Crianças e smartphones no Brasil**, 2020. Disponível em < <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-smartphones-no-brasil-outubro-de-2020> > Acesso em 15/05/2021

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78–95, 2012.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. Porto Alegre: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 131 p., 2001.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 14, n. 15, 2007.

RODRÍGUEZ, Cintia. **O Nascimento da Inteligência**: do ritmo ao símbolo. Tradução Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

MAGIC DRAGON LEVEL 1. Madrid: Editora Social y Cultural, S. L., 2012

SCHOEPP, Kevin. Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. **The internet TESL Journal**, v. 7, n. 2, p. 1-4, 2001.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro**: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro. Porto alegre: Mercado aberto, 2000.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. **Emoção, memória, imaginação**: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Uso saudável de telas, tecnologias e mídias nas creches, berçários e escolas**. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21511d-MO_-_UsoSaudavel_TelasTecnolMidias_na_SaudeEscolar.pdf> Acesso em 11/03/2021.

SOUZA, Emília Helena Portella Monteiro de et al. **Aquisição de segunda língua na primeira infância**. Salvador: Universidade Federal Da Bahia, 2008.

SUPER SIMPLE SONGS. **About us**. Disponível em: <<https://supersimple.com/about-us/>>. Acesso em 15/03/2021

THE LAURIE BERKNER BAND. **Umbrella**, Super Hero Album, 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=dKtnSmDADuA>> Acesso em 10/05/2021

THE LEARNING STATION, **Singing in the Rain Song**, Original Kids Version, 2018. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=tbFGojJxqoo>> Acesso em 10/05/2021

VIGOTSKY, L.S., **Imaginacion y arte en la infancia**. México, DF: Ediciones y Distribuciones Hispânicas, S.A., 1987.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. Experienciar e expressar: as linguagens infantis na relação com a arte. V. 34, n. 110. **Em Aberto**. Brasília: INEP, p. 27-44, 2021.

WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Oswaldo Alcanfor. Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, p. 37-50, 2008.

YORK, James. Music and MEXT: How songs can help primary school English teachers teach and their students learn. **The Language Teacher**, v. 35, n. 4, p. 62-67, 2011.