



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TACIANA VIRGÍNIA RAMALHO PEREIRA

KIDS IN ACTION:
CANÇÕES INFANTIS EM UM *SOFTWARE* INTERATIVO PARA
A PRÁTICA DO INGLÊS

Londrina
2018

TACIANA VIRGÍNIA RAMALHO PEREIRA

KIDS IN ACTION:
CANÇÕES INFANTIS EM UM *SOFTWARE* INTERATIVO PARA
A PRÁTICA DO INGLÊS

Trabalho apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção
Tonelli

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Pereira, Taciana Virgínia Ramalho.

Kids in Action : Canções infantis em um *software* interativo para a prática do inglês / Taciana Virgínia Ramalho Pereira. - Londrina, 2018.
52 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas)
- Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, , 2018.
Inclui bibliografia.

1. Canções infantis - Tese. 2. Língua inglesa - Tese. 3. Gamificação - Tese. 4. Aquisição - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. . III. Título.

TACIANA VIRGÍNIA RAMALHO PEREIRA

KIDS IN ACTION:
CANÇÕES INFANTIS EM UM *SOFTWARE* INTERATIVO PARA A
PRÁTICA DO INGLÊS

Trabalho apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dra. Juliana Reichert Assunção
Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^ª. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Prof^ª. Dra. Denise Grassano Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 14 de março de 2018.

PEREIRA, Taciana Virgínia Ramalho. **Kids in action**: canções infantis em um software interativo para a prática do inglês. 2018. 52 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Modernas Estrangeiras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Diante de uma geração de nativos digitais (PRENSKY, 2001), há a necessidade de inovações e de mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Visando a esta transformação e, mediante a facilidade com que as crianças, entre seis a dez anos, do contexto de ensino de escola de idiomas, utilizam recursos digitais, surgiu a necessidade de um produto educacional que pudesse contribuir para a área de inglês para o público infantil em curso livre. O objetivo deste trabalho é apresentar o desenvolvimento de um aplicativo, com canções infantis, para auxiliar crianças de seis a dez anos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Por meio desta pesquisa, objetivou-se também identificar se a aquisição dos vocábulos das canções infantis presentes no jogo será coconstruída pelas crianças. O trabalho apoiou-se em estudos sobre reflexões do ensino e aprendizagem da língua estrangeira para crianças (RINALDI, 2011; TONELLI, 2005); fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem infantil (VYGOTSKY, 1978; GESELL, 1993); o brincar como ação para o desenvolvimento infantil e o sociointeracionismo (VYGOTSKY, 1998); o lúdico por meio dos jogos eletrônicos (HUIZINGA, 2000; ANDRADE, 2017); as canções como instrumento mediador (ROCHA, 2009; FERREIRINHA, 2014); teoria de aquisição de língua estrangeira proposta por (ELLIS, 1994); motivação (CALLEGARI, 2008); *gamificação* (LEFFA, 2014; SCHLEMMER, 2016) e *Gaia Abstração Game* (OLIVEIRA; BARROS, 2013). As reflexões foram realizadas por meio de um grupo focal direcionado às crianças de seis anos, alunos de escola de idiomas. Tal grupo foi mediado pela pesquisadora e professora com o intuito de auxiliar na construção do conhecimento desses pequenos. A partir dos resultados obtidos, foi possível observar que o trabalho com canções infantis, aliado aos dispositivos móveis, pode ser um recurso eficaz para a aquisição de uma língua estrangeira, devido à motivação que as crianças apresentam ao explorar esses recursos, e que os professores que atuam com público infantil podem valer-se desta prática tecnológica no contexto escolar. Tais observações são estimadas a longo prazo.

Palavras-chave: Crianças. Língua inglesa. Aquisição. Canções infantis. *Gamificação*.

PEREIRA, Taciana Virgínia Ramalho. **Kids in action:** Nursery Rhymes in an interactive software to English language practice. 2018. 52 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Modern Foreign Languages) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

Facing a digital natives generation (PRENSKY, 2001), there is need for innovation and changes in the teaching and learning process. Aiming this transformation and, through the facility which kids, between six to ten years old, from the language school context use digital resources, it emerged the need for an educational product that could contribute to English area for children's audience in a spare course. The purpose of this work is to show an application development, with Nursery Rhymes, to help six-year-old children in the English teaching and learning process. By means of this research, the objective was also to identify if the acquisition of words from Nursery Rhymes in the game will be coconstructed by kids. This work supported itself in studies concerning reflections of teaching of a foreign language reflections to kids (RINALDI, 2011; TONELLI, 2015); factors which assisting kids in the teaching and learning process (VYGOTSKY, 1978; GESELL, 1993); play as an action to child's development and the sociointeractionism (VYGOTSKY, 1998); the ludic through electronic games (HUIZINGA, 2000; ANDRADE, 2017); songs as mediating instruments (ROCHA, 2009; FERREIRINHA, 2014); foreign language acquisition theory proposed by (ELLIS, 1994); motivation (CALLEGARI, 2008); gamification (LEFFA, 2014; SCHLEMMER, 2016) and Gaia Abstração Game (OLIVEIRA; BARROS, 2013). The reflections were accomplished through a focus group for six-year-old kids, language school students. This group was mediated by the researcher and teacher with the purpose of assisting in the knowledge construction of these children. From the results obtained, it was possible to observe that the work with children's songs combined with the mobile devices can be an effective resource for the acquisition of a foreign language by the motivation that kids present when they explore these resources and, teachers, who performance with children audience, should use this technological practice in the school context. Such observations are estimated in the long term.

Key words: Children. English language. Acquisition. Nursery rhymes. Gamification.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
2.1	Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças.....	7
2.2	Fatores que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem infantil.....	12
2.3	O brincar como ação que pode levar ao processo de ensino e aprendizagem	17
2.4	O lúdico por meio dos jogos eletrônicos	20
2.5	Gaia Abstração <i>Game</i>	24
3	METODOLOGIA	26
3.1	Descrição das etapas do jogo <i>Kids in Action</i>	26
3.2	Relação entre teoria e prática.....	32
3.3	Reflexão acerca do produto educacional	35
4	CONCLUSÃO	42
	REFERÊNCIAS	44
	APÊNDICES	48
	APÊNDICE A	49
	APÊNDICE B.....	50
	APÊNDICE C	51

1 INTRODUÇÃO

Pesquisadores como Lenartovicz (2013) e Leffa (2014) compartilham que, com a globalização e a inserção tecnológica na sociedade, o modelo tradicional de aprendizagem não é mais suficiente para motivar alunos a construir o conhecimento. Deste fato decorre a necessidade de inovação e de mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

A prática e a experiência acumuladas em minha atuação docente apontam para a possibilidade de múltiplas abordagens no ensino da língua inglesa para crianças. O foco principal deste trabalho é o uso de canções – as quais podem ser utilizadas em jogos lúdicos e tecnológicos - em um *software* interativo. Objetiva-se, ainda, identificar se a aquisição dos vocábulos das canções infantis presentes no jogo será coconstruída pelas crianças. Na posição de professora e proprietária de uma escola de idiomas, observo que as crianças de seis a dez anos, desse contexto, apresentam facilidade na produção oral da língua inglesa, principalmente quando são expostas às canções infantis. Essa situação acontece porque os pequenos se sentem motivados quando escutam uma canção com características auditivas similares ao conhecimento de mundo que já possuem, além do ritmo que permite que a letra fique na memória por mais tempo e, até mesmo, as coreografias que podem ser criadas. Contudo, também noto a necessidade de recursos tecnológicos adicionais, que permitam o aprendizado com geração concomitante de motivação e prazer. Com esse objetivo, desenvolvi um produto que utiliza canções, ludicidade e tecnologia.

Certamente, já existem diversos aplicativos voltados ao ensino de língua inglesa para crianças: alguns utilizam jogos para ensinar palavras, enquanto outros apresentam as canções por meio de recursos audiovisuais. Contudo, a minha proposta – aliar a canção ao uso interativo da tecnologia por meio do jogo e o ensino da produção oral da língua inglesa – não foi encontrada nessa pesquisa prévia¹. Acredito que essa abordagem tenda a facilitar a aquisição da língua inglesa pela criança. Este trabalho está organizado da seguinte forma: Teorias de base, ou fundamentação, Metodologia e Conclusão.

¹ A pesquisa foi realizada via internet pelo *Google Acadêmico* e na *Apple Store* por meio das seguintes palavras-chave: application for kids; games with Nursery rhymes; application and the foreign language teaching; software which teaches English through songs.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

O trabalho com o público infantil demanda mais do que conhecimento e domínio teórico. Dinamismo, preparo e, especialmente, gostar do aprendiz são características relevantes para um professor que atua com esse público, pois a criança percebe quando um profissional não está ali por prazer e isso pode frustrá-la e até desmotivá-la. Gadotti (2003, p. 54) afirma que “para ensinar são necessárias principalmente três coisas: gostar de aprender, ter prazer em ensinar, e amar o aprendente”. Contudo, ainda existe uma defasagem muito grande de profissionais qualificados para a área de línguas com o público infantil, visto que, segundo Tonelli (2005, p. 2), “não temos cursos que formem professores para atuar no ensino-aprendizagem de inglês para crianças”. Rinaldi (2011, p. 27) também afirma que “não há professores legalmente habilitados para ensinar línguas estrangeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil, porque não há formação que os capacite para atuar nesse segmento”.

Como se pode notar, a preocupação das autoras versa sobre os profissionais de língua estrangeira para crianças, que devem ser formados para atuar no contexto em questão. Mais do que isso, devem estar atentos para motivar e para trazer aspectos significativos para esse público sem sobrecarregá-los com informações complexas. Assim, dois fatores são necessários, unir o conhecimento científico e o saber lecionar para o infante. Crianças precisam brincar, e, ao propormos brincadeiras direcionadas ao objetivo almejado, possivelmente os resultados serão satisfatórios. Dessa forma, aproprio-me das ideias de Ellis (1994), uma vez que o autor propõe teorias em torno da aquisição de uma língua estrangeira, oportunizando a construção do conhecimento de forma inconsciente e esse conhecimento implícito se dá pelo brincar com as crianças.

De acordo com a proposta de Ellis (1994), o processo de ensino e aprendizagem, objetivando a aquisição da língua alvo, é uma construção constante do aprendiz com algumas etapas bem definidas. A primeira etapa discutida por Ellis é o *input*², que ocorre no contato do aluno com o conteúdo novo. A segunda etapa, ou *intake*³, consiste na compreensão e na entrada na memória. No ambiente, o aluno encontra oportunidades de praticar o que está em sua

² *Input* é o insumo linguístico, representa qualquer informação que o indivíduo é exposto ou obtém a partir do que lhe é oferecido.

³ *Intake* são os elementos compreendidos e registrados na memória do aprendiz.

memória e, por meio do uso da língua, transforma as informações em *output*⁴. A partir daí, ocorre a apreensão do conteúdo e a utilização das estruturas adquiridas previamente nas produções orais novas e criativas.

Krashen, por sua vez, argumentou, nos anos 80, as hipóteses para a aquisição de uma língua estrangeira denominada por ele de Modelo Monitor. O linguista acredita que tanto o ambiente formal quanto o informal possam contribuir para a aquisição de uma língua, contudo, de formas diferentes. O ambiente informal – imersão linguística – pode auxiliar na construção do conhecimento por meio da absorção do insumo linguístico inconscientemente. Por sua vez, o formal – sala de aula – utiliza do conhecimento de sistemas, regras gramaticais por meio da aprendizagem consciente, podendo funcionar como monitor dos erros cometidos para o aprendiz. Pressuponho, sendo assim, ser possível transformar o que comumente ocorre em sala de aula (ensino formal) em um espaço que construa conhecimento espontaneamente, trazendo a ludicidade e a tecnologia.

A finalidade da proposta é proporcionar às crianças a construção de conhecimento sobre o uso da língua estrangeira sem que elas notem que estão sendo expostas ao saber, mesmo que elas estejam em um ambiente escolar. Observo que brincar⁵ é algo próprio dessa faixa etária. Então, desse princípio originou-se a ideia de um aplicativo *gamificado*,⁶ que traga aspectos lúdicos e elementos do jogo por meio das canções infantis. Pretendo que, dessa forma, as crianças, possivelmente, consigam relacionar a língua alvo ao seu conhecimento de mundo durante as brincadeiras propostas nas fases do aplicativo, transformando a sala de aula em um ambiente informal ao trazer o contexto habitual do cotidiano infantil.

Krashen (1981) também ressalta que nem sempre a aquisição é perfeita devido ao fato de que o aluno, muitas vezes, não é exposto a *input* de boa qualidade, por exemplo, quando o único contato com o inglês que este aluno possui é com colegas e professores que não falam a língua claramente. Com a tecnologia em nossas mãos, podemos modificar essa preocupação e usá-la como uma ferramenta eficaz para nossas crianças obterem esse insumo de boa qualidade, de forma direcionada. Entretanto, para isso, precisamos delinear nossos objetivos, pois, conforme Rinaldi alerta,

[a]o começarmos a delinear um curso qualquer, no nosso caso de língua estrangeira [...], temos como primeiro passo, a necessidade de estabelecer nosso contexto de atuação. Entre os variados aspectos estão o público a que

⁴ *Output* é tudo que se produz a partir do insumo linguístico adquirido.

⁵ Cerne às ideias de Friedmann (1996), concordo que o brincar é a imaginação, especialmente da criança, em ação.

⁶ Deterding et al. (2011) atestam que *gamificação* é o uso de elementos do desenvolvimento de jogos em outros contextos que não os jogos. Fardo (2013) diz que, na educação, *gamificação* é um fenômeno que remete ao uso da tecnologia na forma de videogames para aprendizagem. A ideia de *gamificação* será melhor explorada posteriormente.

se destina esse curso, o local em que acontecerão as aulas previstas, a formação do profissional responsável pela direção que essas atividades tomarão, entre outras (RINALDI, 2011, p. 5).

Segundo a autora, não há como ensinar língua estrangeira para crianças sem conhecê-las, sem saber como atuar, sem saber de que forma ensinar a depender da etapa do desenvolvimento infantil e o que se objetiva alcançar. É necessário refletir sobre o rumo que as atividades preparadas levarão as crianças, o lugar onde acontecerá o curso e, especialmente, realizar esse processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades lúdicas que levem à motivação e à autoconfiança para esse público. Para tanto, a comunicação deve acontecer por meio de brincadeiras, jogos ou dinâmicas diferenciadas, trazendo o universo infantil para o contexto de ensino: ao incorporar aspectos do cotidiano da criança, o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa se torna mais significativo e relevante. Para Ausubel (1980), a aprendizagem significativa acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva.

Assim, a exposição da criança a situações significativas e contextualmente relevantes pode promover associações entre o conhecimento que já possui, ampliando novos saberes ao trazermos o lúdico para o contexto de ensino.

Procurando um aspecto lúdico que representasse a realidade, que trouxesse motivação e dinamismo, fazendo as crianças se motivarem pelo que estudariam, foram escolhidas canções para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa por meio de recursos digitais como instrumento mediador⁷. Quando o trabalho é feito com crianças, temos possibilidade de explorar a diversão, o jogo e todos os recursos concretos envolvidos na compreensão das letras das canções e da pronúncia. Segundo Rinaldi exemplifica,

[n]esse sentido, entendo a música como um facilitador para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, quando o aluno escuta uma canção estrangeira, cantada por falantes nativos da língua de uma determinada região, é possível descobrir aspectos culturais daquela região, bem como perceber ou vivenciar sentimentos veiculados na música/canção. A escuta de uma canção em outra língua desperta a curiosidade ao novo, ao diferente, possibilitando o conhecimento e o respeito ao outro, favorecendo, também, a concentração no aprendizado pelas crianças e jovens (RINALDI, 2011, p. 79).

A música proporciona uma apreensão prazerosa do novo, facilitando a memorização e a aquisição do conteúdo da mensagem nela presente. A utilização de canções como instrumento

⁷ No presente artigo, respaldamo-nos na definição de mediação elaborada por Vygotsky (1998), na qual a mediação pode ocorrer por meio de um instrumento – ferramenta material, um signo – ferramenta psicológica, ou seres humanos.

mediador pode motivar e animar as crianças, possibilitando a construção de sua identidade individual e social de maneira mais ampla. Como mencionado por Rinaldi acima e defendido também por Pessôa e Duqueviz (2006, p. 360), “o uso da música como estratégia de ensino pode desenvolver na criança não só o conhecimento da língua inglesa, mas também (e não menos importante) da cultura estrangeira da língua que internaliza”.

Sendo assim, a junção do trabalho da língua inglesa com canções infantis irá possibilitar não somente o processo de ensino e aprendizagem de outra língua, mas, igualmente relevante, a consciência de outras culturas e o respeito a elas. Importante ressaltar que, se as crianças não compreenderem a mensagem da letra das canções como pretendido, não há trabalho perdido completamente, porque Moreno (2011) nos fala que é por meio do acompanhamento e da repetição das letras que os aprendizes, aos poucos, vão entendendo a música e a pronúncia correta, mesmo que ainda não saibam o significado de todas as palavras ou sentenças. Isso nos mostra que, independentemente de uma mensagem não ser totalmente alcançada, o desenvolvimento linguístico também se dará pela escuta e pelo aprimoramento da pronúncia. Para complementar essa ideia, Cristovão, esclarece que

[a]s músicas são exemplo de uma linguagem autêntica, memorável e rítmica. [...] a) as músicas são exemplos acessíveis de inglês oral; b) as rimas permitem aos alunos exercícios de identificação de sons similares; c) a atmosfera agradável que a musicalidade traz faz com que o aluno sinta-se mais à vontade com o trabalho de pronúncia; d) a identificação das sílabas fortes e fracas ajuda na pronúncia da língua (CRISTOVÃO, 2007, p. 66).

Enfim, a música pode afetar diversos aspectos do comportamento humano, elicia emoções e abre janelas para novas culturas. Rocha (2009) conclui que essa arte expressa sentimentos, toca a parte subjetiva do homem, relaxa os músculos vocais, propicia ambientes prazerosos ao aprendizado, muda a rotina da sala de aula, é apropriada para o desenvolvimento da pronúncia e traz à tona talentos escondidos. Portanto, canções podem ser utilizadas como insumo no ensino de línguas e como uma fonte de material autêntico⁸ valioso, o essencial para um professor é que ela tenha a aprovação dos alunos e agrade à criança. Rocha (2009, p. 22) declara que “se a canção for significativa para a criança, ela poderá ficar retida em seu cérebro por mais tempo, e a memorização das estruturas terá mais significado”. Gobbi (2001), a partir das ideias de Murphey (1990), também afirma que a música pode ser útil para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa por dois motivos. Primeiro: ela pode ser elemento de motivação, e segundo: o insumo – ou seja, o *input* – da linguagem das canções

⁸ Nunan (1999, p. 27) define material autêntico como “amostras de língua escrita e falada que não foram escritas especificamente com o propósito de ensinar língua”.

pode estar de acordo com algumas razões já existentes para a aquisição de línguas, tais como a simplicidade textual e a semelhança que apresenta com o discurso do falante, seja na língua materna ou na língua alvo.

Vicentini e Basso (2008, p. 7) esclarecem em suas leituras de Gfeller (1993) que “a habilidade de memorizar é imprescindível para a aquisição de uma segunda língua”. A música, por meio do ritmo, fornece uma rota para nosso cérebro, facilitando a memorização. Mediante a facilidade que as rimas podem trazer na memorização dos vocábulos para a aquisição da língua estrangeira, por serem histórias curtas e, acima de tudo divertidas, as canções denominadas de *Nursery Rhymes*⁹ podem auxiliar nesse processo de ensino e aprendizagem. Essas canções trazem o mundo real para o contexto escolar e ensinam a língua inglesa inconscientemente, valendo-se dos jogos baseados em tecnologia.

Ferreirinha afirma que

[a]s crianças gostam de cantar ou dizer a mesma canção, lengalenga ou rima repetidamente. Este jogo verbal ajuda a desenvolver as competências orais, prioritárias nesta faixa etária, possibilitando, de facto, a memorização e a aquisição de novas palavras e frases e facilitando a aquisição da língua inglesa. Este processo torna-se mais eficaz se promoverem atividades como: identificar, tracejar e formar letras e palavras alusivas às *NR*¹⁰ [...] (FERREIRINHA, 2014, p. 3).

A aquisição das letras das *Nursery Rhymes* tem grande possibilidade de ocorrer, com transformação do *input* adquirido em um *output* linguístico, podendo, ainda, mover-se para a proposta de desencapsulação curricular de Liberali et al. (2015), em que a escola, partindo de um princípio sociohistórico-cultural, precisa criar oportunidades para que os professores se engajem na criação coletiva de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹¹ (VYGOTSKY, 1934/2005) que, como apontam Engeström e Sannino apud Liberali et al.,

[p]recisam ser compreendidas para além da ideia de uma zona a ser atingida ou um espaço a ser cruzado. Essa ZDP é entendida como um território a ser descoberto e vivido em um mover-se multidirecional que deixa traços do caminho que serão assimilados por outros exploradores ou confrontados por eles com o intuito de ir além (ENGESTRÖM; SANNINO, 2010 apud LIBERALI et al., 2015, p. 5).

⁹ De acordo com o site *Só língua inglesa*, as *Nursery Rhymes* são canções de crianças, ricas em rimas, que equivaleriam às cantigas de roda (ou cirandas ou brincadeiras de roda) e às parlendas e cantigas de ninar do folclore brasileiro. Os pais costumam cantar essas canções para seus filhos quando eles ainda são bebês, e as crianças normalmente aprendem logo as palavras. As rimas são populares porque são curtas, fáceis de pronunciar e contam histórias simples, em geral divertidas. Aprender *Nursery Rhymes* ainda nas fases iniciais da infância auxilia no desenvolvimento de vocabulário e, em alguns casos, na habilidade da contagem. Também ajuda as crianças a desenvolverem o gosto pela música.

¹⁰ *NR* é a abreviação de *Nursery Rhymes*.

¹¹ A Zona de Desenvolvimento Proximal é o conhecimento que ainda está no caminho de maturação para o indivíduo alcançar, o auxílio de um par mais experiente pode fazê-lo desenvolver esse conhecimento.

Potencializar o aluno para que haja a desencapsulação do conteúdo adquirido é permitir que ele vá além da proposta de sala de aula, que consiga se comunicar em outra língua, que use o que aprendeu em contextos diferentes de forma significativa, que promova o enriquecimento do seu conhecimento e da sua personalidade. Por meio do uso da canção e com o recurso tecnológico, essa desencapsulação pode ser facilitada ao expormos os alunos à comunicação, à reflexão intercultural e à interação com os colegas para que, dessa forma, o aluno use o conhecimento adquirido em contextos reais no meio social. Essa tecnologia mencionada é presente na nova constituição infantil que é denominada de geração Alpha¹², uma geração de crianças nascidas após o ano de 2010, cercadas pela tecnologia, e que possuem um desenvolvimento muito mais acelerado do que as gerações anteriores. Desta forma, segundo a psicóloga Marisa Alves em entrevista para a *Revista Tutores* (2016), a família e os professores deixam de ser educadores e passam a exercer a função de mentores, devendo, assim, se atentarem ao orientar uma geração que possui acesso às informações na palma da mão. Nossa função como agentes que auxiliam no desenvolvimento das crianças, de acordo com a teoria sociointeracionista, é proporcionar meios para que esse público-alvo chegue ao nível de desenvolvimento real. Sendo assim, para conhecer um pouco mais dessas crianças e de seu contexto, se faz necessário um estudo sobre o desenvolvimento infantil.

2.2 FATORES QUE AUXILIAM NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM INFANTIL

Diversas teorias procuram explicar os diferentes fatores que interferem no desenvolvimento infantil, tais como: Maturacionista, Comportamental, Psicodinâmica, Psicogenética. Não obstante, trago uma pela qual minha pesquisa se direciona: a visão Sociointeracionista de Lev Vygotsky (1998). Sob essa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento individual é amparado pela relação do sujeito com a sociedade e com a cultura nas quais ele está inserido, sendo influenciado na relação com o outro.

Segundo a visão sociointeracionista, a língua tem o seu desenvolvimento em diversos contextos sociais, estando a criança presente nesses meios e, mediante a convivência e a interação verbal ou não com adultos, outras crianças e objetos, as suas habilidades linguísticas vão crescendo gradativamente. No ensino de língua estrangeira para crianças, a interação é

¹² São crianças muito mais atentas e observadoras. Aparentam ser mais inteligentes, mas essa percepção se deve por estarem inseridas em um ambiente com muito mais estímulos sensoriais, com brinquedos criados cuidadosamente para desenvolver sua audição, seu tato e sua visão (ALVES, 2016. Disponível em: <<http://www.marisapsicologa.com.br/geracao-alpha.html>>).

fundamental no processo de ensino e aprendizagem, evidenciando as experiências pessoais dos alunos, posicionando-os como sujeitos da aprendizagem e ensinando-lhes aspectos linguísticos, discursivos e sociais que possam contribuir para sua construção identitária e para seu conhecimento de mundo.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento é um resultado, uma consequência da aprendizagem. Ele acredita que a criança traz um conhecimento de casa e do seu meio circundante, ela possui saberes prévios que precisam ser levados em consideração pela escola e pelos professores quando forem ensinar novos conteúdos.

A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio, mas também se faz necessário observar o desenvolvimento proximal do aprendiz, definidas por Vygotsky (1978, p. 38) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de acordo com o autor,

[a]Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é determinado através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com amigos mais capazes (tradução nossa).¹³

De acordo com o psicólogo, o nível de Desenvolvimento Real seria aquela função que já foi amadurecida e desenvolvida pela criança, ou seja, as atividades que ela já consegue realizar sozinha. Consequentemente, a Zona de Desenvolvimento Proximal são aquelas funções que ainda não se desenvolveram, contudo, estão em processo de maturação. Por essa razão, o correto não é colocar apenas as atividades que o sujeito é capaz de realizar sozinho, mas, também, as atividades que pode aprender por meio de uma interação, afinal, as pessoas ao redor da criança são agentes que auxiliam no seu desenvolvimento. Vygotsky defende que, graças à interação e à ajuda do outro, um indivíduo pode realizar uma tarefa em um nível que individualmente não seria capaz de alcançar. “O que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (tradução nossa) (VYGOTSKY, 1978, p. 38).¹⁴ O pesquisador russo acredita que, se naquele momento o aprendiz precisa do auxílio de alguém mais experiente, no futuro ele realizará a mesma atividade com autonomia, sem a necessidade dessa assistência.

¹³ “It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (VYGOTSKY, 1998, p. 38).

¹⁴ “What is in the zone of proximal development today will be the actual developmental level tomorrow – that is, what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow” (VYGOTSKY, 1998, p. 38).

Dessa forma, concordo com o fato de que o papel do professor é oportunizar meios para que a ZDP do aluno vá progressivamente evoluindo. Não obstante, ele não pode acreditar que a ZDP dos alunos será sempre a mesma para cada assunto que trabalhar, até porque não existe uma ZDP para toda classe, igual para todos os indivíduos. Sendo assim, o professor precisa se atentar em criar diferentes formas de intermediar o conhecimento, proporcionando que esse progresso seja possível para todos. Por essa razão, volto a afirmar a importância do professor em conhecer seu público-alvo.

Para que a aquisição do conhecimento de uma língua estrangeira aconteça inconscientemente, é importante entender que o uso mais natural da língua é se a criança focar na mensagem e não no saber sobre a língua. Entretanto, para que essa apreensão aconteça, o aprendiz deve estar aberto a receber o insumo linguístico e absorvê-lo¹⁵.

Baseando-se na teoria vygotskiana sobre a necessidade de um aprendiz de línguas interagir com outras pessoas ou outros meios, Long (1980 apud PAIVA, 2014, p. 101) diz que “os aprendizes da língua precisam ser participantes ativos quando recebem *input*, pois ouvir apenas novas estruturas linguísticas não é suficiente para a aprendizagem bem-sucedida de uma língua”.

A fim de que a criança seja capaz de elaborar mensagens coerentes, é necessário que ela obtenha primeiramente um *input* compreensível, de baixa complexidade e que seja exposta ao lúdico. Afinal, é normal a criança, a princípio, compreender o que ouviu antes de conseguir emitir a frase com sentido e, a partir do momento que o *input* for compreendido, o armazenamento na memória (*intake*) e a transferência do conhecimento apreendido em outros contextos (*output*) poderão acontecer gradativamente de acordo com o ambiente social e com a cultural de cada criança.

Entende-se, por fim, que há diversos aspectos que contribuem para a aquisição de uma língua estrangeira: interativos, socioculturais e sociolinguísticos, além do baixo filtro afetivo, como defendido por Krashen (1981). Entretanto, acredito que um dos aspectos mais importantes se refere à motivação, a qual Callegari ressalta que

[p]ara motivar os alunos o professor não pode se limitar à utilização de técnicas pontuais e esporádicas que, na melhor das hipóteses, gerarão um entusiasmo momentâneo. Faz-se necessário conceber o processo motivacional como um norteador de todo o planejamento do curso e de cada uma das aulas, de forma que possa criar um ambiente escolar motivador, que suscite a

¹⁵ As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem *input* compreensível e se seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do *input*. Quando o filtro está “baixo” e é apresentado *input* apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o “órgão mental” da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão (KRASHEN, 1985, p. 4).

participação, o engajamento e o prazer de aprender em cada um dos estudantes, embora se reconheça o caráter instável da motivação, que faz com que dificilmente todos os alunos se motivem ao mesmo tempo e durante todo o tempo (CALLEGARI, 2008, p. 87).

Para que o aluno possa conhecer uma língua estrangeira, é necessário que ele tenha interesse por ela e que se sinta motivado a cada aula. É importante, também, que o professor esteja atento em promover aulas motivadoras e interessantes sempre e, em se tratando de crianças, a atenção precisa ser ainda maior para não haver aulas monótonas, o que, nessa faixa etária, pode gerar até mesmo um bloqueio em continuar a estudar a língua. Manter os alunos motivados a todo momento é um desafio. Portanto, atividades interativas e de socialização podem ser um caminho produtivo.

A esse respeito, o conhecimento que a criança recebe do meio social e cultural que está inserida é algo que faz a diferença no processo de ensino e aprendizagem; tais informações interferem na sua capacidade de armazenar e transferir conteúdo para o contexto em que vive, em dependência intrínseca do auxílio externo à sala de aula, os quais pode receber em casa, pela família e pelos recursos a que é exposta. Os incentivos que começa a receber, desde o seu nascimento, por todos os ambientes, objetos e pessoas que convive, auxiliam muito quando as crianças iniciam o contato com uma língua estrangeira.

Essa interação originada da teoria socio-histórica é apresentada em Moura (2007), na qual a autora afirma, seguindo os passos de Vygotsky, que a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo constrói informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente e com outras pessoas. E é essa a visão de aprendizagem que fundamenta este trabalho.

Como profissionais, devemos ter em mente que cada criança tem sua personalidade, sua individualidade, seus contextos familiares e, conseqüentemente, seus ambientes sociais e culturais diferentes. Vygotsky (1978, p. 37) afirma que “nós não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento se nós queremos descobrir as relações reais do processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado”¹⁶ (tradução nossa). Sendo assim, o professor deve procurar promover atividades lúdicas que possam atingir o seu público, partindo do desenvolvimento prévio da criança, possibilitando que, com a interação e com o auxílio do par mais experiente, ela possa ampliar o seu conhecimento. Existem teorias que podem auxiliar na compreensão de determinados comportamentos e características que uma

¹⁶ “We cannot limit ourselves merely to determining developmental levels if we wish to discover the actual relations of the developmental process to learning capabilities” (VYGOTSKY, 1978, p. 37).

criança, possivelmente, possui na idade. Porém, conforme mencionado anteriormente, essas particularidades não devem ser vistas como regras. Nos próximos parágrafos dessa seção, algumas capacidades de uma criança de seis anos serão ressaltadas, isso porque o produto que apresento para ensinar a língua inglesa para crianças foi subdividido em seis fases, entretanto, teve somente a primeira fase do jogo concluída para ser foco desta pesquisa¹⁷. Dessa forma, direcionei a análise para o que os pesquisadores têm a dizer sobre a idade de seis anos, por ser a faixa etária das crianças da primeira fase.

Na teoria de Rinaldi (2011), é possível identificar informações importantes no que tange às capacidades linguísticas de uma criança de seis anos. De acordo com a autora, a criança dessa idade já utiliza as mesmas formas verbais que os adultos, pois possuem desenvolvimento linguístico para reproduzir todos os sons de seu idioma e pronunciar todas as sílabas. Ao mesmo tempo, afirma Gesell (1993, p. 395), que “a criança é capaz de descobrir os seus próprios erros e pode aceitar de bom grado que a corrijam, apesar de já possuir construção gramatical bastante correta”. O referido autor realizou um estudo comportamental sobre o desenvolvimento infantil em que é possível destacar alguns dados fundamentais sobre a movimentação do infante no mundo: “a criança de seis anos é vítima de uma bipolaridade, pula rapidamente de um extremo ao outro. Chora, mas seu choro transforma-se facilmente em riso, e o riso em lágrimas” (GESELL, 1993, p. 74). Conforme sinaliza o autor, da mesma forma que a criança afirma gostar muito de alguém pode mudar de ideia em questão de segundos e é também visível a dificuldade dela em distinguir claramente entre duas possibilidades. Gesell afirma que a criança

[n]ão tem o comando dos seus impulsos motores, nem das suas relações interpessoais [...] aos seis anos, tem consciência de mais coisas do que as que é capaz de manobrar [...]. Ou é superenfática, ou hesita e vacila, ou tenta fazer coisas que são árduas demais para ela. Quer sempre ser a primeira. Quer ganhar sempre. Isso faz com que no campo dos jogos, seja sempre briguenta e acuse os outros (GESELL, 1993, p. 75).

Podemos presumir que a vontade de ganhar e o espírito competitivo faz com que ela se entregue aos jogos de forma absoluta, dando o máximo de si para atingir as missões propostas pelo desafio, já que, o autor também resalta, ela é tão ativa e ansiosa na busca por novas experiências. É bastante característico da criança de seis anos o fato de que seu interesse seja desproporcional às suas capacidades. Contudo, podemos aliar essa vontade de vencer, o desafio

¹⁷ Devido ao contato que tive com diversos desenvolvedores de *software*, pude ter acesso às propostas com valores exorbitantes. Diante dessa situação, da ausência de parcerias iniciais e de recursos financeiros, optei em construir somente a primeira fase do aplicativo e focar nas crianças de seis anos, almejando ainda, desenvolver as próximas fases em uma possível pesquisa futura.

por meio do jogo e a interação com o recurso tecnológico e com o outro como um resultado positivo que pode incentivar e auxiliar na aquisição da língua alvo.

Segundo Gesell (1993, p. 77), “a mente da criança normal de 6 anos de idade não está preparada ainda para um ensino puramente formal da leitura, da escrita e da aritmética. Só é possível dar vida a essas matérias associando-as com a atividade criadora e com experiências motoras vividas”. Mediante essa afirmação que, nós, como professores, devemos pensar em instrumentos que promovam o processo de ensino e aprendizagem de forma implícita, motivacional e não formalizada à essas crianças, unindo nosso objetivo, que é ensinar a língua inglesa e que elas possam construir conhecimento na língua alvo por meio de nossa mediação.

Em virtude do exposto acima e com base nas descrições de Gesell (1993, p. 95), “a criança dessa idade é o centro do seu próprio universo. Ela quer, e até é necessário, que seja sempre a primeira, aquela de quem todos gostam mais, a mais elogiada, a que ganha sempre”. A fim de conquistar seu objetivo, ela não se empenha em ser agradável aos outros, contudo, pode ser agradável para satisfazer seus próprios desejos. Dessa forma, com o intuito de incentivar a interação e que a criança deixe a competitividade de lado, pode-se fazer juntamente a ela aquilo que dela se pretende, promovendo assim, a cooperação.

De acordo com Gesell (1993, p. 106), na faixa etária de seis anos, “a criança está aprendendo a ler combinações de palavras. Começa por identificar palavras dentro de um contexto familiar e aprende palavras novas fora dele”. Como escola, devemos propiciar mais meios para que essa compreensão de palavras aconteça e, uma forma de realizarmos essa missão, é expor a criança a atividades que têm em vista uma recompensa¹⁸, pois o próprio Gesell (1993) sinaliza que o infante se encarrega de boa vontade da execução das tarefas quando isso ocorre.

Tarefas que têm em vista recompensas podem ser facilmente encontradas em jogos e é este o instrumento mediador que almejo utilizar com as crianças para agir na Zona de Desenvolvimento Proximal delas e transformar o conteúdo em nível de Desenvolvimento Real. Para isso, o brincar no mundo infantil precisa estar à frente.

¹⁸ É válido ressaltar que o termo “recompensa”, usado neste artigo, não é atrelado a uma perspectiva behaviorista, contudo, um termo comum no mundo da gamificação.

2.3 O BRINCAR COMO AÇÃO QUE PODE LEVAR AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A palavra brincar, geralmente, é atrelada à diversão, ao prazer, ao brinquedo e à criança. Ela se envolve num mundo imaginário em que aquilo que não pode ser concretizado pelo infante, por meio da brincadeira, passa a ser concretizado. Esses pequenos utilizam do brincar para expor suas emoções e construir um mundo do seu jeito. Por essa razão, o brincar traz diversos benefícios para o desenvolvimento infantil e para o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos pensadores que desenvolveu uma teoria sobre o tema foi Vygotsky, quem sempre levou em conta a individualidade de cada criança e o meio cultural que está inserida. De acordo com Vygotsky (1998), para entender o desenvolvimento da criança, é preciso verificar as necessidades e os incentivos que a colocarão em ação, até porque as necessidades das crianças vão mudando conforme o seu desenvolvimento. Dessa forma, é importante conhecê-las para entender que o seu interesse muda conforme a maturidade, a motivação e o incentivo que recebem no meio cultural que estão inseridas. Ao relacionarmos o processo de ensino e aprendizagem com a leitura de Vygotsky (1998), conclui-se que, por meio da maturação, há, sim, um percurso natural do desenvolvimento. Contudo, é a ajuda e o contato com o outro da mesma espécie e com o ambiente cultural que possibilita ocorrer situações propícias ao aprendizado. Assim, o brincar é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas internas das crianças, porque, além de proporcionar situações imaginárias auxiliando no desenvolvimento cognitivo, vai auxiliar na interação com o outro.

Durante a ação do brincar, podemos retomar a ideia de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal ao concordar que, com essa ação, a criança se solta, vai além do que é capaz de fazer para sua idade, desenvolve atitudes imaginárias que poderão influenciar na forma de encarar o mundo e o futuro. Essa relação entre a imaginação e a realidade é apresentada por Vygotsky (1998, p. 137) quando ressalta que “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. O brinquedo permite a criança imaginar que um objeto concreto seja algo diferente daquilo que ele realmente é, ou seja, ela é capaz de trazer um significado para sua ideia, começa a separar pensamento da realidade, proporcionando ainda mais um avanço no seu desenvolvimento.

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-

se as regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

Assim sendo, pelo brinquedo, a criança constrói conhecimento seguindo regras e aprendendo a abdicar de seus desejos para alcançar o propósito da brincadeira que está desempenhando. Ela constrói conhecimento sem perceber e se divertindo. Por essa razão, o brincar é fundamental para o desenvolvimento de uma criança. Por meio dele, ela é capaz de construir conhecimento e aprender a conviver em sociedade. De acordo com Tonelli (2005, p. 40) embasando-se nas ideias de Baquero (2001), “a criança se prepara para a vida real, a partir do que ela experimenta no lúdico”.

Para que a ação do brincar direcione ao processo de ensino e aprendizagem, o jogo foi proposto neste trabalho como um instrumento mediador que visa a facilitar a construção do conhecimento infantil. A revista *Nova Escola*, em um artigo de outubro de 2017, menciona Vygotsky, que define a aprendizagem mediada como

[a] aquisição de conhecimentos realizada por meio de um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente. Para Vygotsky, há dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos - representações mentais que substituem objetos do mundo real. Segundo ele, o desenvolvimento dessas representações se dá sobretudo pelas interações, que levam ao aprendizado (MONROE, 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>>).

Pelo intermédio de um instrumento mediador, no caso, o jogo, a criança fará ligações com o mundo real ao explorar objetos e atividades imaginárias que o jogo apresenta. Oliveira (2002, p. 26) cita Vygotsky, que propõe em suas teorias que a “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Acrescenta, além disso, que

[o] processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 33).

A intervenção do jogo com a função de ser o instrumento mediador desse processo de ensino e aprendizagem pode ser um elemento-chave para que a criança construa conhecimento em língua inglesa, desenvolvendo, também, capacidades psicológicas ao brincar e ao interagir com outros colegas, agindo na ZDP e proporcionando ligação com o mundo real para que a aprendizagem se torne inconsciente e significativa.

2.4 O LÚDICO POR MEIO DOS JOGOS ELETRÔNICOS

Impossível falar em apreensão de conhecimentos e aprendizagem inconsciente sem trabalhar com jogos e ludicidade. Rocha (2009, p. 12), seguindo as ideias de Ferreira (1988), ressalta que o “lúdico significa o que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos”. Huizinga (2000, p. 10) afirma que o jogo “jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas horas de ócio”. Por meio dele, o ser humano se realiza, mesmo que temporariamente, em um intervalo no cotidiano, mas que “é capaz de absorver o jogador de maneira total” (HUIZINGA, 2000, p. 10). Ainda que seja uma atividade de lazer, provoca tensão, porque é capaz de envolver o jogador com dedicação e entrega absoluta, pelo tempo que for necessário. O jogo pode ser praticado, conforme mencionado por Huizinga (2000), como uma atividade esporádica para jovens e adultos que buscam uma forma de lazer e distração. Entretanto, as crianças precisam ter essa diversão e essa motivação do lúdico a todo momento, não somente nas horas de ócio, já que o mundo delas ainda é o brincar, e, por meio dele, o desenvolvimento psicológico acontece.

Com o estudo sobre o desenvolvimento infantil, percebeu-se que a ludicidade e o jogo eletrônico podem ser utilizados como aliados no processo de ensino e aprendizagem e, com a inserção do jogo por meio da tecnologia em sala de aula, possivelmente, as crianças terão um instrumento de aprendizagem motivador, estimulante, dinâmico e atrativo, proporcionando o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, motoras, visuais, auditivas e sociais. No que concerne esse instrumento de aprendizagem, na opinião de Kasdorf (2013), tendo como orientação o pensamento de Hadfield,

[o]s jogos deveriam ser vistos como parte integrante dos conteúdos programáticos no ensino de língua, e não como uma atividade divertida para sexta-feira à tarde ou para o final de aula. Para a autora, eles oferecem oportunidades de uma prática intensiva da língua em uma situação de comunicação real, ainda que dentro de limites artificialmente definidos, constituindo-se em um meio para um fim: uma ponte entre a sala e o mundo real. E por fim, os jogos podem servir como ferramenta para diagnosticar as dificuldades na aprendizagem dos alunos (KASDORF, 2013, p. 18).

Com tantas características positivas e motivacionais já mencionadas, os jogos precisam estar presentes continuamente no processo de ensino e aprendizagem infantil, não somente como uma atividade de distração esporádica, porque uma criança constrói conhecimento, mesmo em um ambiente formal de aprendizagem, se exposta ao lúdico e à interatividade de forma natural. A escolha pelos jogos eletrônicos se deve à crescente velocidade tecnológica e à

produção de *softwares* educativos que causam impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem e letramento digital. Conforme afirma Lenartovicz,

[a]s tecnologias fazem parte, atualmente, de diversas atividades cotidianas, e o que antes era restrito a uma pequena parcela de pessoas, agora está disponível para grande parte da população, seja para usos domésticos, em suas atividades profissionais, ou indiretamente em suas relações sociais, tornando-se assim fonte de pesquisas em várias áreas, como para os estudos de letramento e de escolarização (LENARTOVICZ, 2013, p. 19).

O letramento digital é contemplado pelas novas tecnologias, que oferecem novos textos e ressignificações na aquisição da língua. Compreende-se, assim, que

[a] sociedade, em contínua transformação, renova e torna mais desafiadoras as formas com as quais cada indivíduo atua para o pertencimento social e também para seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Parte de tais mudanças está relacionada, em especial, no que se refere à escrita e às novas tecnologias, advindas dos avanços por meio de pesquisas e estudos que oferecem ferramentas distintas para se comunicar, agir e interagir, constituindo, desse modo, as novas práticas sociais de escrita (LENARTOVICZ, 2013 p. 19).

Conciliar o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira com o letramento digital em sala de aula é assumir uma postura pedagógica consciente e atual. Segundo o que Schweikart escreveu embasando-se nas ideias de Mark Prensky sobre a geração do momento,

[a]s crianças nos dias atuais podem ser consideradas ‘nativos digitais’, ou seja, ao nascerem já estão expostos aos impactos das tecnologias, já uma parcela de professores que nasceram em épocas anteriores necessita se integrar à disseminação das novas tecnologias e nem sempre conseguem se adequar, porém há o que apresentam interesse e buscam dominar as ferramentas tecnológicas e a esses o autor denomina de ‘imigrantes digitais’ (SCHWEIKART, 2016, p. 34).

O fato é que os nativos digitais não precisam mais esperar um lugar específico para acessar determinada informação. Hoje, ela está na ponta dos dedos e pode ser vista a qualquer hora, sendo essa uma peculiaridade que as crianças nascidas na geração Alpha vivenciam. Mediante tais características, busca-se trazer para o contexto escolar de curso livre a *gamificação* que, de acordo com FARDO (2013, p. 202) a partir do pensamento de Kapp (2012), está assim conceituada: “ela é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

Lousa, giz e atividades impressas não podem ser mais os únicos recursos para o processo de ensino e aprendizagem acontecer e, com o ensino de idiomas, isso não é diferente. Apesar da consciência de que diversos recursos concretos são possíveis para se trabalhar com o público infantil, neste trabalho o foco é na tecnologia digital. É nesse contexto que entram os aplicativos de dispositivos móveis e, por essa razão, a *gamificação* vem tomando um espaço cada vez maior

nas novas gerações, que se desenvolvem em interação com o mundo digital e com os jogos tecnológicos, primordialmente vistos como forma de distração e brincadeira. A esse respeito, Leffa (2014) afirma que

[a] capacidade dos games em desenvolver a aprendizagem tem despertado o interesse dos pesquisadores (GEE, 2004; SQUIRE, 2011; KAPP, 2012), a ponto de proporem a *gamificação* do ensino, trazendo para o ambiente da escola o que tem sido feito no mundo corporativo: assim como as empresas têm usado os games para motivar e fidelizar os clientes, também as escolas poderiam usar esses mesmos recursos para aumentar o interesse dos alunos na aprendizagem (LEFFA 2014, p. 1).

O ensino de língua inglesa pode ser beneficiado (e potencializado) por meio da adoção destes recursos, pois, além de configurar uma aproximação do mundo infantil com o contexto escolar, viabilizam a aquisição de uma língua estrangeira. Nas palavras de Schlemmer,

[a] *gamificação* se ocupa então, de analisar os elementos que estão presentes no design de games e o tornam divertido, adaptando-os para situações que, normalmente, não são consideradas games, criando, desse modo, uma camada de game em uma situação, processo ou produto, no lugar de ser, na origem, um game (SCHLEMMER, 2016, p. 108).

Por essa razão, as crianças crescem interagindo em ambiente *gamificados* e, conseqüentemente, o método tradicional de ensino institucionalizado vai perdendo espaço, já que, muitas vezes, não respeita as diferenças de ritmos de aquisição entre os aprendizes, diferente do *game* que avança de acordo com as habilidades dos jogadores que conseguem ter um retorno rapidamente. Para propósitos educacionais, desafios, regras, interação, recompensa e um retorno rápido da realização das tarefas propostas no jogo são características que estimularão emoções positivas e possibilitarão que a aquisição do conhecimento aconteça. Andrade (2017, p. 90) considera que “é possível propor objetivos e usar estratégias de jogos para tornar a aprendizagem desafiadora e engajadora”. Conforme explica Butler et al. (2014, p. 265), “os vários tipos de informações não verbais e o *feedback* rápido que o computador oferece podem segurar a atenção das crianças, ajudar a motivá-las, e, em um processo, beneficiar seu aprendizado”¹⁹ (tradução nossa). Dessa forma, o profissional da educação começa a entender os caminhos que deve percorrer para engajar e envolver os alunos na experiência de aprendizado.

Apesar de tantos aspectos pertinentes, ainda existem educadores que não se sentem à vontade com os recursos tecnológicos, talvez pela ameaça que trazem ao seu estilo tradicional e consolidado de atuação. Todavia, muitos já utilizam o jogo como instrumento para ensinar,

¹⁹ “The various types of non-verbal information and instant feedback that computers offer may hold children’s attention, help motivate them, and, in the process, benefit their learning” (BUTLER et al., 2014, p. 265).

porque perceberam que ele pode ser usado como um aliado no processo de ensino e aprendizagem, trazendo aspectos lúdicos, prazerosos e da realidade do público-alvo. Os jogos eletrônicos possibilitam sentimentos essenciais para o desenvolvimento pessoal das crianças, eles motivam, trazem à tona a imaginação e, ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento de capacidades físicas, motoras e mentais. Segundo Cotonhoto e Rossetti,

[a]lguns estudos apontam que o desenvolvimento da autonomia, da moralidade, da atenção, da intelectualidade e da socialização pode ser favorecido pela prática de jogos eletrônicos, virtuais e games. Outras análises sinalizam que os jogos eletrônicos e os videogames podem favorecer a socialização, atenção, concentração, lateralidade, imaginação, criatividade, equilíbrio, persistência, aceitação de regras, moralidade, limites e frustração sadia, capacidades necessárias para situações futuras (COTONHOTO; ROSSETTI, 2016, p. 347).

Diante dos diversos aspectos que podem ser desenvolvidos com a prática dos jogos eletrônicos, a Unesco (2012) é mencionada nos estudos de Andrade (2017, p. 78), que apontam “os dispositivos móveis como aparelhos digitais portáteis que podem permitir ou auxiliar em uma série de tarefas, incluindo comunicação, armazenamento de dados, gravação de vídeo e áudio, geolocalização, entre outros”.

De acordo com Andrade (2017, p. 78), “tais dispositivos trazem um aspecto bastante inovador: a portabilidade. Os aparelhos pequenos e de custos financeiros mais acessíveis que um computador, levaram a uma larga disseminação de uso desses dispositivos móveis”. Dessa forma, a facilidade com que esses dispositivos chegam nas mãos de muitas crianças e as tantas vantagens já mencionadas, podem fazer do jogo eletrônico um aliado no processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento linguístico.

Nos estudos de Andrade (2017), é mostrado que a Unesco acredita que esses dispositivos possuem características de ubiquidade e rápida expansão, ou seja, o aluno pode aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, possibilitando seguir construindo conhecimento fora do contexto de sala de aula convencional. Outra possibilidade, também, é o fato de que a modalidade *mobile learning*²⁰ pode ser uma opção para se chegar a estudantes marginalizados, já que o abandono ao sistema escolar formal ainda é recorrente.

A mesma autora explica que

[o] fato desses aparelhos móveis estarem disponíveis a qualquer momento e em qualquer lugar, permite propor estratégias e situações de ensino diferentes aos modos tradicionais, no entanto, tal aspecto não é suficiente para que a aprendizagem com mobilidade seja significativa. As atividades precisam ser

²⁰ *Mobile learning*, ou *m-learning*, é uma modalidade da educação a distância (EAD) que se apropria de dispositivos móveis para a realização de atividades educacionais. Na prática, trata-se do uso de aparelhos, como *smartphones*, celulares e *tablets* para estudar conteúdos otimizados para tais plataformas.

planejadas e criadas de modo adequado para que haja esta aprendizagem significativa, porque muitas propostas ainda estão baseadas em estratégias de repetição e memorização. Os professores precisam estarem aptos com as tecnologias digitais móveis e utilizá-las da melhor forma possível, o que nem sempre acontece, gerando desmotivação e falta de interesse por parte dos alunos (ANDRADE, 2017, p. 96).

É desejável ao público a que se destina esta pesquisa que o professor realize a mediação da construção do conhecimento de forma lúdica e implícita. Sendo assim, os profissionais precisam pensar o que almejam com o uso desses aparelhos para não gerar falta de interesse, bloqueio infantil e atividades sem significação. Mediante tantos aspectos, o produto desenvolvido neste trabalho foi pensando e planejado para tentar incentivar o conhecimento da língua por parte das crianças.

2.5 GAIA ABSTRAÇÃO GAME

O aplicativo *Kids in Action*²¹ teve seu desenvolvimento baseado no modelo do Gaia Abstração *game*. Esse modelo começou a ser implantado por Oliveira e Barros (2013) quando se observou a necessidade de o professor buscar estratégias para facilitar o acesso dos alunos ao conhecimento de forma motivacional e significativa. Segundo Oliveira e Barros,

[p]or características próprias, o jogo, em sua essência, traz mecanismos capazes de promover um ambiente planejado e motivador que possibilita a aprendizagem de várias habilidades, somando essas características à particularidade dos jogos cooperativos, que têm como principal característica a cooperação mútua entre os participantes. Inserido no contexto da aprendizagem significativa, o jogo Gaia Abstração *Game* torna-se uma ferramenta importante no desenvolvimento do saber (OLIVEIRA; BARROS, 2013, p. 3).

O Gaia é composto por alguns elementos obrigatórios que devem ser utilizados ao longo do jogo – “Cartas”, “Cartas-Negócios” e “Tabuleiro” – além da jogabilidade²² e de regras que precisam ser consideradas para atividades cooperativas e para a aprendizagem significativa. Partindo da estrutura do Gaia, é possível criar jogos educacionais para diversas áreas do conhecimento, basta que o professor isole um conteúdo que julgue interessante para transformá-lo em um jogo facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

²¹ *Kids in Action* é o nome que foi dado ao aplicativo desta pesquisa. A ideia teve origem exatamente por ser um jogo que almeja colocar as crianças em ação.

²² A jogabilidade ou *gameplay* de um jogo é o grau e a natureza da interatividade. É como e quanto o jogador é capaz de interagir com o mundo do jogo, e como este mundo reage às escolhas que o jogador realiza. (RIBEIRO, ET. AL, 2013)

O modelo possui características essenciais em sua composição que precisam ser consideradas antes de e durante a sua aplicação: 1) o conteúdo deve ser previamente planejado pelo professor, deixando ideias e objetivos claros em cada etapa do jogo; 2) as Cartas são objetos que podem assumir qualquer forma ou característica dentro do jogo; 3) as Cartas-Negócios propiciam ao leitor a compreensão do contexto em que as informações do jogo estão inseridas; 4) o Tabuleiro, que é utilizado como um organizador, é um local no qual os jogadores podem visualizar e organizar as tarefas realizadas; 5) a jogabilidade, que está ligada diretamente aos objetivos e ideia do jogo, precisa promover a cooperação e alcançar a aprendizagem significativa; e 6) as regras, nas quais o jogo deve ser desenvolvido em um ambiente dinâmico e interativo. Cada fase deve gerar uma pontuação para o grupo, entretanto, um jogador não pode realizar a tarefa do outro, mas apenas ajudá-lo.

O Gaia Abstração *Game* traz uma característica relevante para o desenvolvimento infantil: não se trata apenas de uma disputa entre jogadores, mas estimula a cooperação entre eles a fim de que conquistem a vitória de forma compartilhada, baseada na troca de conhecimentos e de informações. De acordo com Brotto (2013) e Soler (2006), os jogos cooperativos são definidos como jogos nos quais participantes jogam uns com os outros e não uns contra os outros, buscando superar desafios, compartilhar conhecimento, despertar a coragem para assumir riscos, gerando pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso, reforçando a confiança mútua e a autenticidade entre os participantes.

Os jogos cooperativos possibilitam que os jogadores entendam que ganhar ou perder não importa, o essencial é que todos trabalhem em prol de um objetivo comum. De acordo com Oliveira e Barros (2013), o jogo Gaia também estimula a aprendizagem significativa, na qual o conteúdo se torna conhecimento e adquire sentido para o jogador, utilizando como base seus saberes preexistentes. O *software*, ao seguir a estrutura do modelo Gaia Abstração *Game*, utiliza a tecnologia para introduzir a aprendizagem significativa aos alunos, tornando o processo educacional mais atraente, interativo e dinâmico. Tais características desenham o *Kids in Action* como um aliado no processo de ensino e aprendizagem e na aquisição da língua inglesa.

3 METODOLOGIA

3.1 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO JOGO *KIDS IN ACTION*

A pesquisa concentrou-se no desenvolvimento de um *software* – uma mídia educacional – que funciona em aparelhos móveis como *tablets* e *smartphones* direcionado ao público infantil de seis a dez anos.

Imagem 1: Tela Principal



Fonte: Kids in Action

Imagem 2: Entrando no Jogo



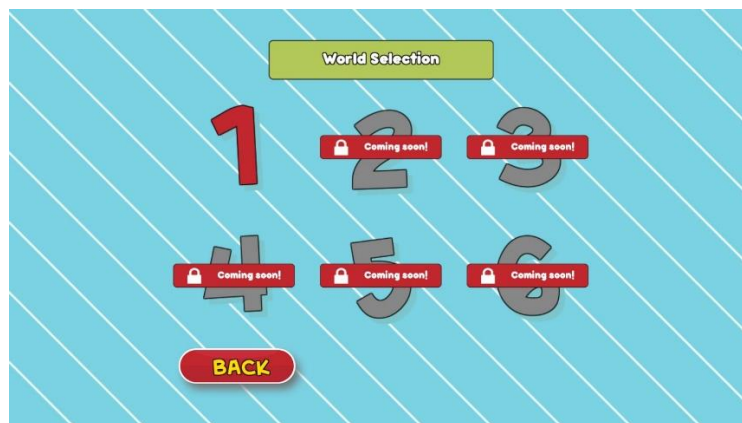
Fonte: Kids in Action

Imagem 3: Seleção do Avatar



Fonte: Kids in Action

Imagem 4: Seleção da Fase



Fonte: Kids in Action

O jogo acontecerá em seis fases, sendo que cada uma dessas fases possui canções específicas selecionadas de acordo com o estágio que a criança cursa. Ao total, são 33 canções denominadas de *Nursery Rhymes*²³, que se encontram nos livros dos estágios da escola de curso livre que atuo como professora, diretora pedagógica e proprietária. Optei em selecionar as canções no *YouTube* que estivessem mais próximas das versões trazidas no material didático da franquia de língua inglesa²⁴. A ideia, no papel, originou-se em seis fases, contudo, na prática, o jogo apresenta somente a primeira fase que foi elaborada para este trabalho. Toda a proposta acontece da seguinte forma:

1ª fase: As *Nursery Rhymes* do *Kids I* e do *Kids II* são tocadas uma de cada vez e, em cada música, há algumas imagens claras e sombreadas que são itens pertencentes à letra da canção.

²³ Entretanto, essas canções estão em outras versões, devido aos direitos autorais da franqueadora.

²⁴ Os links das versões estão presentes nos apêndices deste trabalho.

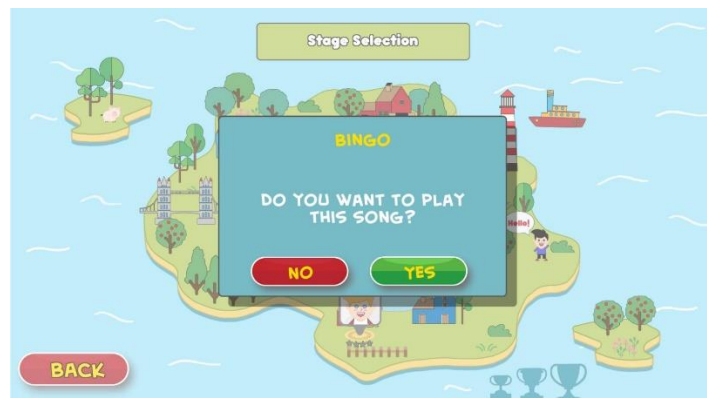
Imagem 5: Mapa do Jogo



Fonte: Kids in Action

A missão²⁵ da criança é encaixar a imagem adequada à sombra correspondente, usando o tempo limite do áudio e do cenário do jogo para assimilar as mensagens presentes nas canções.

Imagem 6: Seleção do Estágio



Fonte: Kids in Action

As crianças podem jogar essa fase em duplas, uma ajudando a outra ou até com o auxílio do professor intermediador. Nessa fase, o objetivo é a possibilidade de ensinar inglês por meio do lúdico; ensinar a letra da canção sem a necessidade de traduções na língua materna, por meio de imagens que precisam ser arrastadas para os contornos corretos ao mesmo tempo em que o áudio vai sendo reproduzido, representando a mensagem que a letra da canção transmite em determinados momentos.

²⁵ Missão é uma incumbência, um propósito, uma função específica dentro do jogo que se confere ao jogador para fazer algo.

Imagem 7: Instruções do Jogo



Fonte: Kids in Action

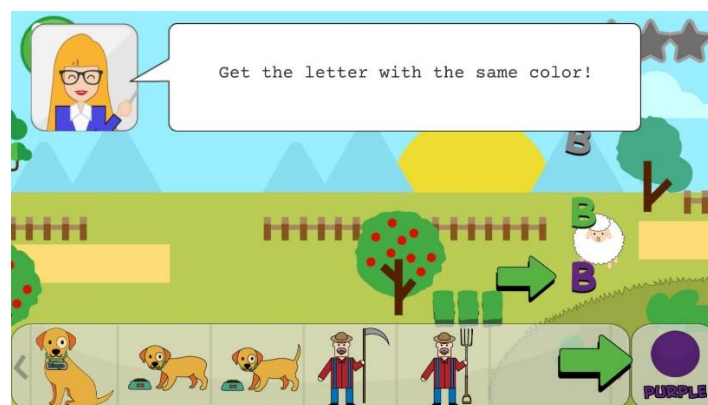
Imagem 8: Imagens Claras e Sombreadas



Fonte: Kids in Action

Com o intuito de aproveitar a jogabilidade, as cores com seus nomes em inglês foram inseridas para que possam auxiliar na construção do título de cada uma das dez canções da primeira fase.

Imagem 9: Formando o Título da Canção:



Fonte: Kids in Action

Palavras e expressões de incentivo foram selecionadas para o acerto do jogo e, também, para possíveis erros.

Imagem 10: Incentivando os Alunos



Fonte: Kids in Action

Foram gravados áudios em língua inglesa com o propósito de auxiliar a compreensão da parte escrita, porém, em língua portuguesa também foi necessário, por saber que a alfabetização ainda não atinge a todos nessa fase.

2ª fase: A criança tem a opção de escolher a ordem da *Nursery Rhyme* que pretende ouvir e, enquanto ela escuta, imagens globais diversas vão passando no tempo do áudio do refrão da música. Ao mesmo tempo, a criança deve selecionar qual a melhor imagem que simboliza a mensagem da canção que ouve naquele momento. Ela tem que fazer essa mesma ação com 15 canções similares encontradas nos livros *Kids III* e *Kids V*. A sequência das *Nursery Rhymes* poderá ser definida nessa fase do aplicativo pela própria criança, a fase também pode ser realizada com um amigo de sala.

3ª fase: Há uma visão geral, no começo dessa fase, a respeito de todos os ambientes das *Nursery Rhymes* do *Kids VI*. É um jogo *multiplayer*²⁶, portanto, há mais *avatars*²⁷ para jogarem de forma cooperativa, propositalmente, do que ambientes. Isso ocorre com o intuito de haver mais de um jogador em cada lugar. Quando a criança seleciona o espaço em que deseja entrar, a canção correspondente àquele ambiente começa a ser tocada e ela tem esse período do áudio da música para memorizar as imagens que tem de encontrar naquele espaço. Cada ambiente apresenta a imagem global que caracteriza a letra da *Nursery Rhyme*, os itens que a criança deve memorizar desaparecem quando a música para. Naquele instante, ela começa a buscar os mesmos objetos visualizados que estão escondidos no ambiente, ela pode contar com a ajuda de outros possíveis jogadores que se encontram no mesmo local que ela. Terá que passar por todos os ambientes para avançar de fase, sendo um total de 8 canções.

²⁶ Jogos *multiplayers* são jogos que permitem que mais de um jogador participe em cada partida, simultaneamente.

²⁷ “Esta palavra também tem sido muito usada pela mídia e em informática, porque são criadas figuras semelhantes ao usuário, permitindo a personalização dentro do computador, ganhando, assim, um corpo virtual” (SIGNIFICADOS, 2013. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/avatar/>>).

4ª fase: Todas as *Nursery Rhymes*, apresentadas nas fases anteriores, aparecem em uma tela para que a criança selecione qual deseja cantar. Ela deve alcançar uma pontuação mínima de 7,0 (sete) para concluir a canção selecionada com êxito. De todas as canções, a criança pode passar de fase se conseguir cantar com a nota mínima em pelo menos 25 (vinte e cinco) das 33 (trinta e três) músicas propostas. O interessante é que ela pode convidar outros jogadores que estiverem na mesma fase que ela a dar continuidade na canção a qualquer momento, para que, assim, possam avançar de canção e de fase juntos. A cada *Nursery Rhyme* escolhida, o jogo apresenta somente o áudio do primeiro verso da música, sendo que o restante da letra é cabível à criança e a seus colegas de jogo cantarem.

5ª fase: Há uma página global para que a criança escolha qual a primeira canção que deseja selecionar por meio da imagem que a representa. Assim que escolher a canção, uma parte da letra é tocada e, na tela, aparecem três opções de áudios de canções em língua portuguesa que podem ser equivalentes ou não com aquela que a criança ouviu em inglês. O propósito é que a criança identifique qual das opções é a canção correspondente na sua língua em relação à canção que ouviu anteriormente em língua inglesa.

6ª fase: Nesta última fase o pequeno pode selecionar qual imagem gostaria de visualizar que corresponda às 33 (trinta e três) *Nursery Rhymes* estudadas. Ele tem acesso a todos os itens que representam cada canção e não somente o cenário geral dela. Quando ele clica em algum item, perguntas diversas são feitas em inglês pelo próprio jogo, relacionadas com a mensagem da canção, tais como: “*what can you see?*”, “*how many children are there around the tree?*”. O aplicativo apresenta as opções de respostas para a criança escolher a correta, pode-se fazer isso com um colega. O objetivo é que ela mostre que aprendeu os vocabulários das letras das canções sem precisar ouvir as letras ou cantá-las. O infante tem a possibilidade de realizar essa prática com todas as *Nursery Rhymes* apresentadas durante o aplicativo, sendo que ele vai explorando uma imagem de cada vez até finalizar as canções.

Por questões financeiras e de curto prazo de tempo, somente a primeira fase do aplicativo foi desenvolvida. Os conceitos norteadores deste produto são a aquisição da língua inglesa e a cooperação. O propósito é que, por meio do lúdico e de um instrumento mediador – o aplicativo *Kids in Action* –, as crianças possam compreender o que ouvem das canções infantis e, pela prática do jogo eletrônico, o processo de ensino e aprendizagem da língua alvo seja facilitado. Esse produto foi desenvolvido por uma equipe de um analista de *software*, por um *designer*, um programador de jogos e por mim, que assumi o papel de criadora do jogo e, dei as coordenadas e origem às ideias.

Por ser um projeto direcionado ao público infantil, houve a necessidade de algumas análises prévias para que pudessem ser aplicadas no momento oportuno da pesquisa de forma coerente. Dessa forma, buscando conceber se as ideias da primeira fase do aplicativo trariam aspectos pertinentes para que a criança construa conhecimento na língua alvo, não somente pelo áudio das canções, mas com atividades que prendessem sua atenção durante a jogabilidade do produto, uma análise prévia foi realizada por meio de atividades similares com o que se encontra dentro do jogo *mobile*²⁸. Para isso, foram utilizadas duas revistas infantis – *Picolé* e *Coquetel* – e selecionados exercícios destas, que traziam atividades com nome “A Sombra”. As atividades de sombreamento²⁹ pré-estabelecidas haviam uma sequência proposital de acordo com os níveis de dificuldade para analisar o desempenho dos pequenos. Essas atividades foram aplicadas para cinco crianças que cursam o estágio *Kids I* na escola de curso livre, público esse com seis anos de idade, já que o foco da primeira fase do produto final é essa faixa etária³⁰.

Durante a aplicação das atividades propostas pelas duas revistas, todas as cinco crianças conseguiram identificar a sombra correta pelos desenhos. Da mesma forma, ao terminarem os exercícios estabelecidos, todos afirmaram que a atividade mais complexa foi a que havia muitas opções de imagens para se definir qual a única sombra correspondente e, conseqüentemente, a mais fácil, foi a que tinha poucas opções de imagens para se selecionar uma.

Quando questionadas se gostaram de realizar as atividades propostas, todas disseram que sim. Perguntei sobre a possibilidade dessas atividades serem jogadas em um celular ou *tablet*, elas afirmaram que seria divertido. Dessa forma, minha ideia começou a ser colocada em prática e pesquisada de forma mais sólida.

3.2 RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Produzir um jogo, um aplicativo para dispositivos móveis, que proporcione motivação, interesse e auxilie na aquisição do conhecimento de língua inglesa para crianças, direcionou-me a estudos teóricos apresentados anteriormente. Resumidamente, retomo-os para relacionar com o produto educacional desenvolvido.

Apresento a teoria de como o professor, que atua com o público infantil, pode agir, unindo o conhecimento com a postura adequada para a idade. Discuto, também, a falta de

²⁸ Um jogo desenvolvido para celulares ou dispositivos móveis.

²⁹ As atividades denominadas de “A Sombra” nas duas revistas trazem uma imagem colorida em destaque. As crianças precisam identificar qual a sombra correspondente àquela imagem. Dependendo da dificuldade da atividade, elas devem diferenciar detalhes para descobrir a correta de até oito sombras diferentes.

³⁰ As perguntas realizadas seguem nos apêndices deste trabalho.

formação profissional que os educadores da área infantil e de línguas experimentam/vivenciam, exatamente por minha pesquisa direcionar ao ensino e à aprendizagem de inglês às crianças. Acredito que, mesmo direcionando-os em sala de aula (ambiente formal), podemos promover e conduzir atividades com *input* de qualidade³¹, proporcionando oportunidades para que a construção do conhecimento aconteça de forma implícita e significativa, pensando nas situações futuras do uso da língua em que o aluno possa se deparar, nomeado de desencapsulação por (LIBERALI et al., 2015).

Como professora de língua inglesa, idealizei um produto que explorasse o desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, até mesmo o aperfeiçoamento da língua materna pela relação que a criança faz com o conhecimento que já possui. Para isso, vem ao encontro a teoria de Vygotsky, a qual preconiza que o desenvolvimento cognitivo e o da linguagem se dá pela interação com um par mais experiente e com estímulos diversos, princípio do jogo desenvolvido no *Kids in Action*.

Como Gesell (1993) menciona, aos seis anos, o infante pode mudar de opinião rapidamente, sendo assim, foi desafiador propor algo motivador e que não causasse tédio. Contudo, o fato de gostarem de novas experiências e de não medirem esforços para concretizar um desafio tornou-se um fator positivo a ser aliado à minha pesquisa. Mediante a dificuldade que as crianças possuem de distinguir entre duas ou mais possibilidades que lhes são dadas e pelo fato da coordenação motora ainda estar em formação, o aplicativo dessa pesquisa traz atividades que contemplem esse desenvolvimento. Por serem extremamente competitivas e quererem ganhar sempre, as crianças podem fazer do jogo um aliado em seu aprendizado. Por essa razão, o *Kids in Action* traz o lúdico de forma cooperativa propositalmente, para que elas percebam o quanto atuar em equipe e por meio da interação pode ser satisfatório em seu processo de ensino e aprendizagem.

Sendo o objetivo a aquisição da língua – que a criança construa conhecimento sem ter a consciência que a atividade vai levá-la ao saber de novos insumos linguísticos –, acredito que a melhor forma dessas crianças desenvolverem o saber é por meio de ludicidade e de jogos eletrônicos, já que são aspectos da vida delas.

Com a inserção do jogo *Kids in Action*, almejo desenvolver a cognição (conhecimento), a afetividade (respeito à diversidade cultural), a coordenação motora, visual e auditiva (pelas

³¹ Quando falamos de comunicação, relaciono que *input* é toda e qualquer informação que é transmitida à criança oralmente ou aquilo que ela ouve no meio em que está inserida. Dessa forma, podemos concluir que, ao ser exposto a uma língua estrangeira, o público infantil precisa estar em contato com um *input* que proporcione excelência de pronúncia, qualidade e clareza de comunicação.

atividades propostas pelo jogo). O *software* também busca conceber a socialização (interação ao realizar as missões que são apresentadas) e, como o letramento digital já faz parte da vida dessas crianças do meu contexto de ensino, lidar com aplicativos inseridos em dispositivos móveis não é objeção para que elas construam conhecimento. Para isso, trago a *gamificação* e adapto o gênero canções e o ensino da oralidade do inglês para um *game* educativo.

O *software* foi desenvolvido para dispositivos móveis pela portabilidade que oferecem, permitindo ao aluno jogar a qualquer hora e em qualquer lugar, dando continuidade ao desenvolvimento do saber fora da sala de aula e provendo insumo linguístico contínuo. Obviamente, não há como prever se todas as crianças estarão motivadas a todo momento, entretanto, a criação do aplicativo pode promover o interesse por parte delas em saber mais sobre outras culturas. Outro aspecto que pode ser motivador é a socialização que o jogo oportuniza, as crianças são capazes de evoluir com um par mais experiente e tornam-se aptas a realizarem atividades, que sozinha ainda teriam dificuldade, em conjunto. Essa afirmação vai ao encontro da teoria de ZDP de Vygotsky já mencionada.

O produto desenvolvido buscar trazer, além do léxico presente nas mensagens das letras das canções, a consciência intercultural, afinal, essas canções são estrangeiras e, dessa forma, acabam por retratar a cultura da língua alvo. Os *avatars*, presentes no jogo, também são uma forma da criança ver e respeitar diferenças de traços físicos e entender que todos somos seres humanos, independente de características visuais externas.

Por meio do *software Kids in Action*, à criança será proporcionada a compreensão oral das canções presentes no jogo mesmo que ela ainda não consiga compreender toda a mensagem da letra da música, a pronúncia correta e a presença do ritmo. Por sua vez, a presença do ritmo, possivelmente, facilitará a aquisição de conhecimento. Importante ressaltar que utilizo canções como instrumento mediador porque acredito serem materiais autênticos capazes de prover não apenas conhecimento linguístico, mas também auxiliam na memorização, na concentração, na audição e na socialização.

O aplicativo elaborado almeja promover a cooperação entre os jogadores e que eles possam, num futuro, utilizar-se do vocabulário explorado transpondo-os para contextos diversos em uma língua considerada internacional³². Dessa forma, esse conhecimento construído poderá ser transferido para a realidade dessas crianças e, conforme já mencionado

³² De acordo com Fernandez e Fogaça (2002, p.195), baseando-se nas ideias de McKay, “uma ‘língua internacional’ é aquela usada por pessoas de diferentes nações para se comunicarem, não necessariamente ela precisa ser utilizada com falantes nativos.” Dessa forma, o inglês é uma língua internacional, porque é a língua mais usada no mundo para uma possível comunicação entre os povos.

anteriormente, denominado de desencapsulação (LIBERALI, ET. AL, 2015). Buscando contemplar as teorias de cooperação, de aquisição, de *gamificação* e tantas outras já expostas neste trabalho, um modelo flexível, porém, com ideias pré-estabelecidas, foi utilizado no aplicativo *Kids in Action*. O analista de *software* que coordenou o desenvolvimento dessa mídia educacional já possuía um molde para criar jogos educacionais que unem aprendizagem significativa, cooperação e que, possivelmente, venham para facilitar o conhecimento do público alvo de forma motivacional no processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, esse modelo denominado de Gaia Abstração *Game* foi o precursor do meu produto.

Dentro dos elementos obrigatórios que o Gaia Abstração *Game* possui, resalto que, no *Kids in Action*, as Cartas são as imagens que os jogadores irão arrastar para completar o cenário da canção; as Cartas-Negócios são as próprias canções, uma vez que é por meio delas que os jogadores conseguem completar o cenário; o Tabuleiro se define pelos cenários das canções.

No aplicativo desenvolvido, incorporamos uma regra em que o jogador precisa acertar 75% de cada canção para avançar. Se perder o tempo de completar o cenário enquanto ouve a letra da canção, não conseguirá voltar às imagens anteriores. Essa estratégia é aplicada como avaliação e ela é um modelo obrigatório para a validação da eficácia do jogo, tendo em mente a objetividade e a jogabilidade. As crianças precisam enfrentar algumas dificuldades a serem superadas para avançar no jogo. Para isso, elas são avaliadas em cada canção quando necessitam de um mínimo de acerto para mostrarem que são aptas a seguirem adiante.

3.3 REFLEXÃO ACERCA DO PRODUTO EDUCACIONAL

A decisão pela reflexão acerca do jogo desenvolvido ocorreu pelo fato de querer obter informações sobre a eficácia do produto educacional aqui apresentado. Ou seja, por meio dela, provavelmente, eu conseguiria visualizar se os meus objetivos planejados seriam concretizados. Gostaria de ressaltar que o objetivo desse artigo não é fazer a análise da pilotagem, contudo, a decisão de apresentá-la resumidamente se deu porque, com essa aplicação, consigo refletir a respeito do que fortalece minhas ideias acerca do jogo e quais foram os pontos positivos e negativos que minha proposta apresentou na prática. Dessa forma, consigo ter subsídios no que eu devo repensar para as próximas fases do jogo e em pesquisas futuras, as quais pretendo desenvolver.

A pilotagem do produto foi realizada na minha escola de idiomas com cinco crianças de seis anos, nas quais serão denominadas nessa reflexão de Criança 1, Criança 2, Criança 3, Criança 4, Criança 5, doravante C1, C2, C3, C4 e C5. Elas foram escolhidas por estarem

cursando o estágio *Kids I* da escola de idioma. Todas, com seus *tablets ou iPad's*, jogaram a primeira fase do *Kids in Action* ao mesmo tempo, com a minha mediação – *teacher* delas (identificada pela letra T) – a todo momento, por meio de um grupo focal³³. Grupo esse que teve aproximadamente uma duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e para qual foi explicado, previamente, como funcionaria o jogo para as cinco crianças.

Para que a pesquisa fosse aplicada por meio de um grupo focal, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi produzido por mim e assinado por todos os responsáveis das cinco crianças que participaram da aplicação do jogo e da análise da pesquisa. A conscientização dos pequenos também foi solicitada pelo termo de Consentimento Livre Esclarecido antes, durante e após o processo de todo o jogo. Segui as formalidades exigidas pela Plataforma Brasil, (Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br>>) entretanto, por três vezes, recebi notificações para a necessidade do carimbo da secretaria de pós-graduação responsável por minha pesquisa. Esse carimbo estava na folha de rosto do termo desde o primeiro envio. Fiz reclamações e as respostas eram todas reproduzidas automaticamente e negativas. Devido à opção em realizar a pilotagem, apliquei a pesquisa porque o tempo era curto e já fazia alguns meses que estava esperando um retorno da plataforma. A autorização dos donos da franquia por meio de um requerimento documentado também foi necessária para cumprir com os direitos.

Com relação às características já mencionadas em uma criança de seis anos, contudo, relembro que não podemos tomá-las como regras, após a pilotagem da mídia educacional, ficou evidente que o fato de ela ser muito competitiva, querer ser a primeira e ganhar sempre fez com que, durante o jogo, aspectos como a ansiedade, a pressa, a busca em estar na frente do amigo e fazer mais pontos não trouxessem tanto conhecimento pela letra da canção como tinha almejado. Podemos identificar a preocupação da criança em vencer conforme mostra o excerto 1 (linha 1) e nas linhas: 3, 6, 8, 10, 12 e 14 do excerto 2. É possível também visualizar a satisfação pela vitória nas linhas 1 e 4 do excerto 2.

Excerto 1

- 1- C1: Eu vou perder! ((preocupado com a fase do amigo ao lado))
- 2- T: Você vai perder? Não. Você já está na quinta fase, gato! Oh, você está bom! E, olha, não é um jogo para competir com o amigo do lado, não. É um jogo

³³ Morgan (1997) define grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, um coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. O grupo focal busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

para você aprender mais. Não precisa se preocupar onde o amigo está. Não tem problema se você não terminar primeiro. O que a *teacher* quer é que você faça o seu jogo.

O excerto 2 objetiva revelar um episódio ocorrido após o término do jogo.

Excerto 2

- 1- C1 diz para C5: Eu passei em todas com 32 pontos.
- 2- C5: O meu foi 31 pontos.
- 3- C3: E eu só 30.
- 4- C2: Eu e o Vitor fizemos 34.
- 5- C1: Tudo igual, troféu de prata.
- 6- C4: Quem ganhou?
- 7- T: Todos ganharam porque todos jogaram perfeitamente
- 8- C4: Mas quem fez mais pontos?
- 9- T: Todos ganharam prata.
- 10- C4: ((Persistindo))Não! Mas quem fez mais pontos?
- 11- T: Você e o Miguel fizeram mais pontos porque um ajudou o outro e quando a gente ajuda um ao outro não é melhor?
- 12- C4: ((Me cutucando)) Então quem ganhou?
- 13- T: Vocês dois jogaram juntos, então vocês ganharam.
- 14- C4: Nós ganhamos?
- 15- T: *Yes!*

Imagem 11: Fim do Jogo



Fonte: Kids in Action

Somente após obter uma resposta clara e enfatizada, a C4 (linhas 14 e 15) se dá por satisfeita, sorri e coloca o dispositivo móvel dela de lado.

Com o grupo focal, foi possível perceber que, mesmo com minha mediação, a desmotivação inicial por parte das crianças, especialmente, nas duas primeiras canções aconteceu. Contudo, conforme o grau de dificuldade ia aumentando – o jogo trazendo mais detalhes para serem observados e a canção sendo apresentada em um ritmo mais acelerado –, a motivação e o interesse por parte das crianças também aumentavam. Tais aspectos estão em consonância com Gesell (1993), que afirma que os interesses são desproporcionais às suas capacidades e o fato delas terem uma dificuldade em distinguir claramente entre duas possibilidades não foi problema. Pelo contrário, trouxe uma motivação ainda maior quando a

distinção devia ser feita por várias imagens. Desafios são com elas, querem provar que são capazes. Apresento essas reflexões nos excertos 3 e 4:

O excerto 3 apresenta um episódio em que os alunos realizavam a atividade da primeira canção com um ritmo lento, com poucas imagens e um tempo maior de espera. No excerto, é possível identificar a falta de interesse inicial por parte da C1 e C4 (linhas 1 e 2).

Excerto 3

- 1- C1: ((Mostrando tédio)) Demora muito.
- 2- C4: Ô, *teacher*, depois pode jogar qualquer jogo?

Após a terceira canção, comecei a identificar a empolgação das crianças quando essas vibravam ao passar de fase e realizavam as missões propostas pelo jogo. O excerto 4 mostra essa motivação.

Excerto 4

- 1- T para C3: Qual dos três? Pensa bem, pensa bem, tem que olhar os *details*. Dá para ir para frente ou para atrás ((mostrando nas opções de imagens)), olha quantos que têm ainda. ((Enquanto a criança jogava)) *Run, run, run! Great, great!* ((Auxiliando)) *Here, here!* Aí, garoto, se você olhar ao mesmo tempo que ouvir a canção, você consegue!
- 2- C3: ((Vibrando)) Consegui.
- 3- C5: Consegui mais uma.
- 4- C2: *Teacher*, nós vamos conseguir?
- 5- T: Claro, vocês já têm duas estrelas.
- 6- C1: ((Erguendo os braços para comemorar)) Consegui!
- 7- C2 para C4: ((Estão jogando juntos)) Aêêêê! ((os dois batem as mãos para comemorar)).

Da mesma forma, quando o jogo já havia terminado, observo o interesse das crianças podendo ser visualizado nas linhas 1, 5, 6, 10 e 11 no excerto 5.

Excerto 5

- 1- C4: Ô, *teacher*, você baixa esse jogo no meu celular?
- 2- T: Vou abaixar.
- 3- C4: Tem jeito?
- 4- T: Sim, mas deixa a *teacher* perguntar. Qual dessas canções vocês gostaram mais?
- 5- C4: Eu gostei da *Old MacDonald*.
- 6- C3: Eu também.
- 7- T para C1: E você?
- 8- C1: *Old MacDonald*
- 9- T para C5: *And you?*
- 10- C5: De todas.
- 11- C2: De todas, mas prefiro *Old MacDonald* porque foi a mais legal.

A canção *Old MacDonald* foi a última e, devido ao ritmo mais veloz e a mais opções de imagens com diversos detalhes para serem analisados, é considerada a mais complexa. Todavia, as crianças tiveram maior interesse exatamente nessa canção, conforme elucidado anteriormente e observado nas linhas 5, 6, 8, 11 do excerto 5.

Imagem 12: Última Canção do Jogo



Fonte: Kids in Action

Consegui identificar a importância da mediação do professor, pois, em diversos momentos, as crianças solicitavam minha presença para mostrar como procederem no jogo, principalmente no início, até entenderem como funcionava. Conforme é apresentado nas linhas abaixo do excerto 6.

Excerto 6

- 1- T: *And now? What must we do? Please, add your name.* Por favor, adicione o seu nome. O que é *type your name* aí? É para digitar o quê?
- 2- C2: O nome.
- 3- T: Isso. Digita aí o *name*.
- 4- C1: *Teacher*, como escreve *name*?
- 5- T: Não, você não vai digitar a palavra *name*, vai digitar seu nome.
- 6- C2: ((Pedindo ajuda)) *Teacher*, aqui.
- 7- T: A *teacher* está ajudando, não se preocupem.
- 8- C3: Ô, *teacher*, não consegui.
- 9- T: Não? A *teacher* vai ajudar.

A interação proposta por Vygotsky aconteceu a todo momento no grupo focal e não somente entre alunos e professor, mas, também, com os outros amigos. No excerto 7, pode-se identificar essa interação nas linhas 1 e 3.

Excerto 7

- 1- C4: Conseguimos. ((comemorando com C2))
- 2- T: Tá vendo só! Um ajudando o outro tudo é melhor, não é? Um faz uma coisa e outro faz outra.
- 3- ((Quando a C3 termina o jogo e a C1 está na última canção, ela fala para a C3)) Me ajuda?

Imediatamente, a C3 toca na tela do *IPad* da C1 e arrasta a imagem correta, na sequência, a C1 arrasta a próxima imagem sozinha.

Recuperamos, aqui, o proposto por Vygotsky em relação ao conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), no qual um par mais experiente auxiliou o colega durante uma atividade considerada árdua. Não obstante, essa pessoa que foi auxiliada, na sequência, tornou-se capaz de realizar sozinha uma atividade similar e finalizar o jogo.

É preciso dizer que, embora eu tenha estimulado a cooperação entre os alunos, a proposta de ser um jogo cooperativo nessa primeira etapa deve ser repensada, porque, apesar de as duas crianças jogarem juntas, cada uma realizando atividades diferentes de jogabilidade e interagindo no mesmo dispositivo móvel, a competição e a vontade de fazer mais pontos do que os amigos ao lado prevaleceram. O excerto 8 mostra minha tentativa de estímulo por meio da cooperação.

Excerto 8

- 1- T: Então, vamos combinar assim: o C4 deixa o C5 preencher as letras para formar o título da canção, e o Vitor arrasta as imagens de todas as canções, pode ser? Um fazendo junto com o outro? Vamos colocar o *tablet* no meio para os dois jogarem juntos?

A aprendizagem significativa fica evidenciada em momentos em que os jogadores relacionaram o conhecimento em língua inglesa com a língua materna. Conseguiram fazer equivalências com algumas canções de sua língua-mãe com as de língua estrangeira, podendo essa relação ser lida no excerto 9 (linhas 2 e 4).

Excerto 9

- 1- T: Vocês sabem o que essas canções estão dizendo?
- 2- C4: O... O *Old MacDonald* eu sei.
- 3- T: O quê?
- 4- C4: O velho *MacDonald*... Péra, péra... Seu Lobato tinha um sítio “ia ia oh”!

A *gamificação* (LEFFA, 2014), que trouxe as canções infantis em um jogo educacional, nos mostra o interesse na aprendizagem por parte das crianças. No excerto 10 podemos ler essa situação (linhas 3, 4, 5 e 6).

Excerto 10

- 1- T: Quem aqui gostou do jogo? ((Todos disseram “eu” e levantaram as mãos))
- 2- T: Quem aqui mudaria alguma coisa no jogo?
- 3- C2: Eu não mudaria nada.
- 4- C4: Eu também não mudaria nada.
- 5- T: E vocês jogariam esse jogo novamente? Mesmo sabendo que já passaram todas as canções?
- 6- C5: *Yes*.
- 7- C4: Se eu tivesse ele. Mas hoje não!
- 8- T: Hoje não? Mas se for outro dia para aprender as canções, você joga?
- 9- C4: Sim.
- 10- C1: Eu também.

Um aspecto, que é preciso mencionar, é o objetivo principal proposto nesse jogo: a aquisição de vocábulos presentes nas letras das canções por meio da percepção visual e auditiva. Contudo, esse propósito não foi possível alcançar completamente, uma vez que as crianças conseguiram relacionar as imagens com as letras das canções apenas com minha mediação, o

que nos mostra a importância da assistência mencionada por Vygotsky. O excerto 11 (linhas 8 e 9), assim como o excerto 12 (linhas 1, 2, 3, 5 e 6) comprovam tal afirmação.

Excerto 11

- 1- T para C5: Você está conseguindo entender que as imagens são relacionadas à letra da música? Vamos ouvir, ó...
- 2- C1: Tô conseguindo.
- 3- T: Tá? ((Começo a cantar)) *Would you like to be friends? It's nice to see you* ((faço gesto para mostrar o que significa *nice to see you* para a C1 e ela consegue arrastar a imagem correta)).
- 4- T para C2 e C4: *It's time to say good bye*. Olha, a canção cantou isso, qual é a imagem? ((C4 escolhe a opção correta no jogo)).
- 5- T para C3: *Are you ok? Pay attention to the song related to the pictures*.
- 6- T para C1: Você ouviu *happy*? O que é *happy*?"
- 7- C1: Esse ((escolhe o certo)).
- 8- T: E o cenário do jogo? Vocês estão entendendo o porquê do cenário do jogo? Ele tem a ver com as canções, será?
- 9- C1: Não.
- 10- T: Não?
- 11- C1: Sim
- 12- T: Olha, tem a *teacher, school, lamb, fleece*. Quanta coisa da música tem aí!

Ao final do jogo mediei algumas perguntas.

Excerto 12

- 1- T: O que as imagens tinham a ver com as canções?
- 2- C1: Nada.
- 3- C2: Não sei.
- 4- T: Não sabem? ((Todos gesticulam que não))
- 5- T: Vocês se lembram de alguma mensagem ou palavrinha de alguma canção?
- 6- C4: Não.
- 7- T: Tem alguma canção que conseguem cantar agora?

C4, C2 e C3 começam a cantar juntos: “*Old MacDonald had a farm ia, ia oh*”.

Por mais que, durante o jogo eu tentasse incentivar o áudio da canção e a observação das imagens e do cenário para que eles pudessem relacionar a mensagem da letra, poucas vezes obtive êxito como exemplifiquei nos excertos anteriores. Acredito que isso se deva ao fato de ter sido somente o primeiro contato com o jogo, elas terão acesso a esse *software* mais vezes e, em se tratando de um jogo eletrônico que permite, por sua portabilidade, ser jogado em qualquer lugar, quantas vezes elas quiserem, penso que a aquisição possa vir a acontecer.

Portanto, a criança precisará jogá-lo novamente e ouvir as canções com uma concentração redobrada, sem se preocupar onde o amigo ao lado está no jogo ou com ruídos que atrapalhe ouvir com clareza a canção e, possivelmente, o que pretendo: que ela possa compreender o que as canções dizem pelas imagens e pelo cenário.

4 CONCLUSÃO

Após o desenvolvimento do aplicativo com canções infantis para crianças de seis a dez anos que pudessem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e tendo como teorias de base a aquisição de Ellis (1994) e de Krashen (1985), o sociointeracionismo de Vygotsky (1998), a gamificação de Leffa (2014) e a portabilidade dos dispositivos móveis de Andrade (2017), o objetivo deste trabalho – identificar se a aquisição dos vocábulos das canções infantis presentes no jogo seria coconstruída pelas crianças – foi refletido por meio de um grupo focal com cinco pequenos, proposto e intermediado por mim em uma escola de idiomas onde eles estudam inglês e que eu sou a professora e a proprietária.

Com a pilotagem, consigo visualizar que não terei como mensurar se a aquisição dos vocabulários acontecerá, porque não estarei a todo momento observando as crianças jogarem. Também me deparo com um outro aspecto no qual a criança, jogando sozinha, em sua casa ou em outro ambiente que não haja mediação de um par mais experiente, provavelmente, a não ser que ela convide alguém para jogar com ela, não haverá cooperação nessa primeira fase do jogo *Kids in Action*.

Não terei acesso ao *intake* e nem ao *output* que elas possam conhecer e construir nessa primeira etapa, conseqüentemente, preciso repensar em alternativas para reforçar minha ideia de aquisição e cooperação nas próximas fases do jogo e em pesquisas futuras, visto que não posso tornar esse jogo uma obrigatoriedade a ser realizada diária ou semanalmente em casa ou no contexto escolar. Essa atitude faria com que meu produto deixasse de ser algo motivacional, inconsciente e significativo para minha pesquisa. Por conseguinte, iria ao contrário do que eu acredito e menciono em minha fundamentação teórica sobre o que é viável para uma criança construir conhecimento: ludicidade; motivação; prazer; diversão; tornar a sala de aula um ambiente informal; apreensão do saber inconscientemente e não forçadamente. Enfim, promover interesse para que elas construam conhecimento na língua inglesa implicitamente e de forma significativa.

Pela identificação do fato que a aquisição do conteúdo apresentado nas canções não foi conquistada no primeiro acesso ao jogo, posso deduzir que isso se deu porque a apreensão do conhecimento é algo que leva um longo processo de contato com a língua e o conteúdo almejado precisa ser explorado pelo público-alvo frequentemente. As próximas fases do jogo, possivelmente, auxiliarão no processo de aquisição e cooperação, contudo, há a necessidade de se pensar em como promover mais situações dentro do jogo que deem suporte para que esses objetivos aconteçam, até porque a motivação e o interesse pelo jogo foram perceptíveis.

A assistência da professora durante o contato das crianças com o jogo foi uma mediação que provou a necessidade que os pequenos têm desse auxílio, demonstrando que o jogo é apenas uma ferramenta, e somente torna-se instrumento quando a criança se apropria dele. Dessa forma, apesar de o professor não ser o detentor de todo o conhecimento, com a mediação dele ou com um auxílio de um par mais experiente, é possível que o processo de aquisição dos vocabulários das canções possa ser facilitado.

Diante do exposto, para pesquisas futuras, os profissionais da educação que queiram trabalhar com o viés da tecnologia com o público infantil poderiam investir em pesquisas que tragam mais recursos e possibilidades das crianças explorarem o inglês de forma a auxiliá-las na aquisição da língua alvo, proporcionando que a construção do conhecimento da língua inglesa seja alcançada naquele fim específico, conciliando com a ludicidade, com a interação e com a aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Marisa. Geração Alpha e o Futuro da Educação. **Revista Tutores**. Dez. 2015. Disponível em: <<https://tutores.com.br/blog/geracao-alpha-e-o-futuro-da-educacao/>>, Acesso em: 15 dez. 2017.
- ANDRADE, Izabel. **Vecindario**: uma proposta de aplicativo para aprendizagem de línguas assistida por dispositivos móveis. 2017. 345 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BROTTO, Fábio. O. **O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência**. 4. ed. Santos, São Paulo: Palas Athena, 2013.
- BUTLER, Yuko; SOMEYA, Yuumi; FUKUHARA, Eiji. Online Games for Young Learners' Foreign Language Learning. **ELT Journal**, Oxford, v. 68, p. 265-275, 2014.
- CALLEGARI, Marília. **Motivação, ensino e aprendizagem de espanhol**: caminhos possíveis. Análise e intervenção num centro de Estudos de línguas de São Paulo. 2008. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CRISTÓVÃO, Vera. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.
- COTONHOTO, Larissy; ROSSETTI, Cláudia. Prática de Jogos Eletrônicos por Crianças Pequenas: O que dizem as Pesquisas Recentes?. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 346-357, set. 2016.
- DETERDING, Sebastian; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart; DIXON, Dan. **Gamification**: Toward a Definition. 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wpcontent/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>>, Acesso em: 25 abr. 2016.
- ELLIS, Rod. **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- FARDO, Marcelo. A Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem. **Revista Renote** – Novas Tecnologias na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 11, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/41629>>, Acesso em: 10 set. 2016.
- FERNANDEZ, Cristina Mott; FOGAÇA, Francisco Carlos. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.1, p.195-225, jan./jun. 2009
- FERREIRINHA, Sónia. **Nursery Rhymes**: contributos para o desenvolvimento da Literacia e Aquisição de uma Segunda Língua (Inglês) na Educação Pré-Escolar. 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa. 2014.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e aprender – o resgate infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-Aprender com sentido**. São Paulo: Editora Positivo, 2003.

GESELL, Arnold. **A Criança dos 5 aos 10 anos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOBBI, Denise. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua estrangeira**. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade de Caxias do Sul e Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens**. 4. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KASDORF, Luiza. **Jogos no Ensino de Línguas Estrangeiras**. 2013. 58 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, Catherine.; MAYS, Nicholas. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **The Input Hypothesis Issues and Implications**. New York: Longman, 1985.

LEFFA, Vilson J. Gamificação Adaptativa para o Ensino de Línguas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. Buenos Aires. **Anais...** Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2014. p. 1-12.

LENARTOVICZ, Tiago. **Letramento Digital e Participação de Professores em uma Oficina de Novas Tecnologias Aliada ao Ensino de Língua Inglesa**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LIBERALI, Fernanda; MAGALHÃES, Maria; MEANEY, Maria; SANTIAGO, Camila, CANUTO, Maurício; SANTOS, Jessica. Projeto Digit-M-Ed Brasil: Uma Proposta de Desencapsulação da Aprendizagem Escolar por meio dos Multiletramentos. **Revista Prolíngua**, Universidade Federal da Paraíba, v. 10, n. 3, p. 02-17, nov/dez de 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28690>>, Acesso em: 17 mai. 2016.

MONROE, Camila. Vygotsky e o conceito de aprendizagem mediada. **Revista Nova Escola**. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/274/vygotsky-e-o-conceito-de-aprendizagem-mediada>>, Acesso em: 18 dez. 2017.

MORENO, Tânia Aparecida. **O ensino da língua inglesa através das músicas e das tecnologias**. 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-da-lingua-inglesa-atraves-das-musicas-e-das-tecnologias/66290/>>, Acesso em: 7 abr. 2017.

MORGAN, David. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

- MOURA, Annie. **O Uso de Ferramentas da Internet para Auxiliar Adultos na Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2007.
- NUNAN, David. **Second Language Teaching and Learning**. London: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- OLIVEIRA, Eder; **Modelo Gaia Abstração Game: O poder do Jogo como Ferramenta Mediadora do Processo de Ensino-Aprendizagem**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo socio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- PAIVA, Vera Lúcia. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PESSÔA, Aline; DUQUEVIZ, Bárbara. Learning English Musically. In: VI SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2006, Goiânia. Goiânia: UFG, 2006. p. 465-474.
- RIBEIRO, Gledson; FERNANDES, Natacha; GARONE, Priscilla. **O design e a jogabilidade: em busca do diferencial no game design**. Vitória: UFES, 2013.
- RINALDI, Simone. **O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças**. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ROCHA, Suzana. **A Música como Elemento Lúdico no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras em Aulas de Ensino Fundamental 1ª fase**. 2009. 51 f. Monografia (Especialização em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- SCHLEMMER, Eliane. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educação à Distância**. São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 107-124, jan. 2016.
- SCHWEIKART, Juliana. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições**. 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.
- SIGNIFICADOS. **O que é avatar?**, 2013. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/avatar/>> Acesso em: 15 dez. 2017.
- SOLER, Reinaldo. **Jogos Cooperativos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.
- TONELLI, Juliana. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. 359 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- VICENTINI, Cristina; BASSO, Rosângela. **O ensino de inglês através da música**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). SEED/UEM, 2008.
- VYGOTSKY, Lev S. **Readings on the development of children**. New York: Scientific American Books. 1978.

_____. **Pensamento e Linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Perguntas utilizadas para a realização da análise prévia com as revistas Coquetel e Picolé:

1. Como você conseguiu identificar a sombra correta?
2. O que mais achou difícil nessas atividades?
3. O que considerou fácil demais para realizar?
4. Você gostou dos exercícios? Por quê?
5. Explique do que não gostou ao realizar essas atividades.
6. Como gostaria que a atividade fosse desenvolvida?
7. Precisou de ajuda de alguém para resolver? Quem te ajudou?
8. Como se sentiu ao descobrir a sombra adequada para a imagem?
9. Vocês realizariam essas atividades outras vezes?
10. E se essas atividades viessem para serem jogadas em um *tablet*? Seria mais divertido?

APÊNDICE B

Links das *Nursery Rhymes* selecionadas no *YouTube*

Kids I

Hello song: <<https://www.youtube.com/watch?v=fqfjfmAi-ug>>

You are my Sunshine: <<https://www.youtube.com/watch?v=UL9GQ3Uyzic>>

Old MacDonald: <<https://www.youtube.com/watch?v=LIWbUjHZFTw>>

Head, shoulders, knees and toes: <<https://www.youtube.com/watch?v=WX8HmogNyCY>>

Kids II

My bonnie lies over the ocean: <https://www.youtube.com/watch?v=2eySaAZ-g_8>

Bingo: <<https://www.youtube.com/watch?v=fHt8hDTymlY>>

Baa, baa, black sheep: <<https://www.youtube.com/watch?v=6RmzV9QgnlQ>>

Are you sleeping brother John?: <<https://www.youtube.com/watch?v=rm2CYozCLdM>>

London Bridge is falling down: <<https://www.youtube.com/watch?v=cd7OHbulNXU>>

Mary Had a Little Lamb: <<https://www.youtube.com/watch?v=CkRdvGmcCBE>>

APÊNDICE C

Roteiro do Grupo Focal da pilotagem do produto *Kids in Action*

Perguntas introdutórias que serão feitas pelo moderador:

1. *Guys, let's play a game? Your classmate can help you. Open your game and follow the instructions* (lembrando que, se for necessário, um pode ajudar ao outro e vocês devem seguir as instruções que serão ditas aí no jogo. Se não conseguirem entender, a *teacher* também ajuda).
2. *Did you choose your avatar? (Escolheram o avatar?) Why did you choose this one?* (Você pode dizer à *teacher* porque escolheu esse avatar?)
3. *Now, type your name* (coloque seu nome no jogo).
4. *Let's start? Pay attention to the voice and images* (para saber o que fazer, ouçam as explicações da voz e da imagem, *ok?*).

Perguntas de transição:

1. *Did you understand what to do?* (Entenderam o que fazer?) (Observem que vocês têm um tempo do cenário e um tempo da música para arrastar a imagem ao contorno correto, se o tempo passar, não é mais possível fazer isso)
2. *Pay attention around the lines, you must drag the same image with all details there* (a imagem a ser arrastada no contorno precisa ser a mesma com todos os detalhes).
3. *If you select the letter with the same color, you can receive more points in the song* (se você selecionar as letras com as mesmas cores, você pode receber mais pontos na canção).
4. *Why does the game have similar images with different details?* (Por que o jogo tem imagens semelhantes com detalhes diferentes?)
5. *Why are these pictures in the game? What do they mean?* (Por que estas imagens estão no jogo? O que elas querem dizer?)
6. *Why are these scenery in the game?* (Por que estes cenários estão no jogo?)
7. *Do you understand the words or sentences which appear when you got a correct option?* (Você está entendendo as palavras ou as sentenças que aparecem quando você consegue a opção correta?)
8. *Why do you click the letters with the same color? Do you identify the reason why the game wants it?* (Por que você deve clicar nas letras com a mesma cor? Você identifica a razão pela qual o jogo quer isso?)

9. *What are the yellow stars? And the orange star?* (O que são as estrelas amarelas? E a laranja?)
10. *Can you go ahead to other song, just if you want, without completing the missions?* (Você pode avançar de canção, somente se quiser, sem cumprir as missões?)
11. *Can you go back in a song you have already gotten?* (Você pode voltar em uma canção que você já conseguiu?)

Perguntas finalizadoras:

1. *Which song did you like most and why?* (Qual música [fase] você gostou mais e por quê?)
2. *Which ones didn't you like so much? Why?* (Qual delas você gostou menos? Por quê?)
3. *Did you play alone or shared the tasks with your partner? In what part do you need support?* (Você jogou sozinho ou dividiu as tarefas do jogo com um amigo? Em qual partes precisou de ajuda?)
4. *What do the songs talk about?* (Sobre o que as canções falam?)
5. *Could you tell me some messages you remembered?* (Me fale algumas mensagens das canções que você se lembra)
6. *Do you know, in portuguese, what these songs are saying?* (Você sabe, em português, o que estas canções estão dizendo?)
7. *Did you have lots of fun? Did you like the game? What would you change in the game?* (Você se divertiu muito? Gostou do jogo? O que você mudaria no jogo?)
8. *Do you know how to sing any song?* (Você sabe cantar alguma canção?)
9. *Would you play this game again, even you got all the songs?* (Você jogaria este jogo novamente, mesmo tendo conseguido todas as canções?)