



COLÉGIO PEDRO II
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Adriana Araujo Kramer

Orientador: José Ricardo Dordron de Pinho

**O USO DE CANÇÕES INFANTIS PARA
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM LÍNGUA
INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro
2026

Adriana Araujo Kramer

O USO DE CANÇÕES INFANTIS PARA DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE EM
LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Professor Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

K91 Kramer, Adriana Araújo
O uso de canções infantis para desenvolvimento da oralidade em
língua Inglesa no 1º ano do ensino fundamenta l / Adriana Araújo Kramer
- Rio de Janeiro, 2026.

126 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura.

Orientador: José Ricardo Dordron de Pinho.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Anos iniciais do Ensino
Fundamenta. 3. Canções infantis. 4. Oralidade. I. Pinho, José Ricardo
Dordron de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 428

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Adriana Araujo Kramer

O USO DE CANÇÕES INFANTIS PARA DESENVOLVIMENTO DA
ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA NO 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho
MPPEB – CPII

Prof. Dra. Helen Silveira Jardim de Oliveira
MPPEB – CPII

Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto
PPGE – UERN

Rio de Janeiro
2026

Dedico este trabalho ao meu maior tesouro,
Victor Hugo, e à minha mãezinha, Wania (*in
memoriam*), que sempre lutou por um futuro
lindo pra mim, acreditando no meu potencial
desde sempre.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento nobre e que deve ser declarado! Ao longo desta conquista, muitos foram aqueles que contribuíram para este sonho se concretizar, e, portanto, precisam ser lembrados aqui.

Agradeço a toda minha família! A meu filho, Victor Hugo, lamento por algumas ausências e esperas neste período. Mas que ele compreenda que foram necessárias, e serviram também como exemplo para continuar buscando e construindo seus sonhos. Agradeço a meu companheiro, Alex, que me ajudou de tantas formas, em vários momentos, “segurando as pontas” e se fazendo presente quando necessário.

À minha prima-irmã-amiga Águeda, por tanto incentivo e por me ensinar tanto sobre Educação, já que é excelente pedagoga e professora de anos iniciais. Nossas conversas sempre me ajudam muito! Obrigada por fazer parte da minha vida de forma tão presente, mesmo distante!

Agradeço à querida Fernanda Nascimento, por ter me apresentado ao MPPEB-CPII e ter despertado novamente o sonho do Mestrado em minhas ideias.

Gratidão à minha irmãzinha e comadre Ana Júlia, pelo carinho e por sua ajuda preciosa, tão solícita e presente também na vida do meu filhote! Também agradeço pelo carinho e incentivo (e me desculpo pelas ausências), a minhas queridas amigas de alma: Maurinha, Elza Maria, Ana Maria, Nelma, Lana, Fátima e Mariângela.

Agradeço ao meu orientador, José Ricardo, por tanto apoio e dedicação, pela orientação precisa e a leitura sensível, buscando me ajudar desde o início desta jornada!

A toda a equipe do MPPEB do Colégio Pedro II, em especial aos professores, agradeço por tanto aprendizado e troca nos encontros das segundas e terças-feiras!

Aos professores que compuseram minha banca, Prof^{ra}. Dr^a. Helen S. Jardim de Oliveira, Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto, por cada contribuição que enriqueceu a pesquisa e o produto educacional. Sua ajuda na banca de qualificação foi fundamental!

Por fim, agradeço à Turma 2024 do MPPEB, pessoas incríveis, companheiras e acolhedoras em tantos momentos! Que grupo bom! Agradeço, em especial, ao meu amigo de orientação Vanderlei, pelo apoio e por tanta troca. Ao meu amigo Renato, pelo incentivo desde o início desta jornada juntos! E também às queridas Andiará, Aline, Patrícia e Ana Paula, pelas conversas boas e acolhedoras, que fizeram a diferença.

A Deus, a Jesus e aos meus mentores espirituais, todo meu amor, minha gratidão e minha reverência!

*A vida é construída nos sonhos e
concretizada no amor.*

Chico Xavier

RESUMO

KRAMER, Adriana Araujo. **O uso de canções infantis para desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa no 1º ano do ensino fundamental**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa propõe uma discussão a respeito do desenvolvimento da oralidade em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como público-alvo alunos do 1º ano. As muitas dificuldades encontradas na educação básica no Brasil – pouca carga horária da disciplina, número excessivo de alunos, ausência de formação específica – fazem com que o professor busque sempre caminhos que possam tornar o processo ensino-aprendizagem mais criativo, dinâmico e envolvente, tanto para os discentes quanto para o próprio docente, no seu fazer diário. É essa motivação o fio condutor desta pesquisa, cujo objetivo geral é investigar de que forma a oralidade em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental pode ser desenvolvida com o uso de canções infantis em inglês. A partir da importância de se estimularem habilidades de compreensão auditiva e expressão oral ao aprender um novo idioma, apresenta-se a seguinte questão norteadora: Como a prática da oralidade em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental pode ser desenvolvida por meio de canções infantis em inglês? O referencial teórico baseia-se nos estudos de gênero discursivo de Bakhtin (2015), nos conceitos sobre aprendizagem de Vygotsky (1991), e sobre oralidade, de Schneuwly; Dolz (2011) e Marcuschi (2003). Também embasam esta pesquisa Cameron (2005), Brown (1994) e Pinter (2017), que tratam sobre o ensino de inglês para crianças, e Ferreira (2012) e Hayes (2009), sobre música, canções e seu papel na educação. Esta é uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e exploratória. Os instrumentos de geração de dados foram observação participante, diário de campo, e roda de conversa com os estudantes a respeito da aplicação das atividades do Produto Educacional criado, explorando as canções infantis em inglês. Os dados foram analisados segundo a Análise Temática Reflexiva (Braun; Clarke, 2006, 2019). O Produto Educacional é o *e-book* “*Let’s sing and play!* Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês”, que apresenta atividades diversificadas para estimular a prática da oralidade em língua inglesa utilizando canções infantis de canais conhecidos do *Youtube*. O *e-book* mostrou-se uma ferramenta útil para o desenvolvimento das habilidades orais em inglês entre as crianças, que responderam com entusiasmo e participação. Os aspectos lúdicos e de interação trabalhados nas atividades fizeram com que os estudantes se sentissem mais estimulados e envolvidos nas propostas. O produto educacional também contribui para suprir uma lacuna na formação de professores de língua inglesa dos anos iniciais, cumprindo, desse modo, um papel relevante de servir como instrumento para uma prática pedagógica reflexiva e significativa com crianças.

Palavras-chave: oralidade em língua inglesa; inglês nos anos iniciais do ensino fundamental; canções infantis em inglês como recurso pedagógico; ensino de língua inglesa para crianças.

ABSTRACT

This research proposes a discussion on the development of oral skills in English in the early years of elementary education, focusing on first-grade students. The many challenges faced in basic education in Brazil—limited instructional time for the subject, an excessive number of students, and lack of specific teacher training—lead teachers to constantly seek ways to make the teaching-learning process more creative, dynamic, and engaging, both for students and for the teachers themselves in their daily practice. This is the motivation of the present study, whose main objective is to investigate how English oral skills in the first year of elementary school can be developed through the use of English nursery rhymes and children's songs. Considering the importance of fostering listening comprehension and oral expression skills when learning a new language, the following research problem is proposed: How can English oral skills in the first year of elementary school be developed through English nursery rhymes and children's songs? The theoretical framework is based on Bakhtin's (2015) studies on discourse genres, Vygotsky's (1991) concepts of learning, and the work of Schneuwly and Dolz (2011) and Marcuschi (2003) on orality. This research is also supported by Cameron (2005), Brown (1994), and Pinter (2017), who address English language teaching for children, as well as Ferreira (2012) and Hayes (2009), who discuss music, songs, and their role in education. This is an action research study with a qualitative and exploratory approach. Data were generated through participant observation, field notes, and group discussions with students regarding the implementation of the activities from the educational product developed, which explores children's songs in English. The data were analyzed using Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006, 2019). The educational product is the e-book *"Let's Sing and Play! Activities with Children's Songs to Practice Oral Skills in English"*, which presents a variety of activities designed to stimulate the practice of oral skills in English using children's songs from well-known YouTube channels. The e-book proved to be a useful tool for developing children's oral skills in English, as they responded with enthusiasm and active participation. The playful and interactive aspects of the activities helped students feel more motivated and engaged in the proposed tasks. The educational product also contributes to addressing a gap in the training of English teachers for the early years, thus playing a relevant role as a tool for reflective and meaningful pedagogical practice with children.

Keywords: oral skills in English; English in the early years of elementary school; children's songs in English as a pedagogical resource; English language teaching for children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixo oralidade em língua inglesa (6º ano), da BNCC (2017).....	35
Figura 2 – Currículo Carioca de língua inglesa (1º ano do EF).....	35
Figura 3 – Capa do <i>e-book</i>	60
Figura 4 – Sumário do <i>e-book</i>	63
Figura 5 – Atividade 1, com imagem do vídeo, <i>link</i> do <i>Youtube</i> , <i>Qr code</i> e habilidade a ser trabalhada.....	64
Figura 6 – Cont. da Atividade 1, com objetivo, tempo estimado, material necessário, letra da canção.....	65
Figura 7 – Última página da Atividade 1, com o passo a passo, as dicas e a seção “ <i>Let’s talk</i> ”, de conversação.....	65
Figura 8 – Desenhos coloridos pelas crianças.....	77
Figura 9 – Turma II mostrando suas máscaras.....	78
Figura 10 – Atividade “Ditado de emojis” da turma I.....	79
Figura 11 – Exercício da Atividade 3 do <i>e-book</i> , praticando a compreensão auditiva dedutiva.....	82
Figura 12 – Brincadeira “Dança das idades”.....	86
Figura 13 – Exercício escrito da Atividade 4.....	88
Figura 14 – Alunos brincando, em dupla, com o jogo da memória feito por eles.....	98
Figura 15 – Brincadeira de karaokê na turma I, usando o microfone desligado.....	103
Figura 16 – Turma I assistindo, atenta, ao vídeo <i>Feelings</i>	105
Figura 17 – Alunas sem interagir (à frente da foto).....	109
Figura 18 – Alunas passaram a interagir após intervenção da professora (à esquerda da foto).....	110
Figura 19 – Nuvem de palavras sobre a visão das crianças a respeito das canções infantis em inglês, a partir de suas respostas nas rodas de conversa.....	112
Figura 20 – Nuvem de palavras sobre a visão das crianças a respeito das atividades do <i>e-book</i> , a partir de suas respostas nas rodas de conversa.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação das atividades conforme os estímulos trabalhados.....	69
Tabela 2 – Temas e subtemas definidos a partir da geração de dados.....	74
Tabela 3 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 1.1.....	76
Tabela 4 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 1.2.....	83
Tabela 5 – Questões observadas, relativas ao Subtema 1.3.....	90
Tabela 6 – Aspectos analisados quanto ao Subtema 2.1.....	94
Tabela 7 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 2.2.....	96
Tabela 8 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 3.1.....	100
Tabela 9 – Atividades aplicadas com as questões observadas em relação ao Subtema 3.2.....	103
Tabela 10 – Atividades aplicadas, com questões relativas ao Subtema 4.1.....	107
Tabela 11 – Atividades aplicadas, com questões relativas ao Subtema 4.2.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT – Análise Temática

ATR – Análise Temática Reflexiva

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP/CP II – Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II

EF – Ensino fundamental

EI – Educação infantil

EM – Ensino médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Memória de Curto Prazo

MLP -- Memória de Longo Prazo

MPPEB – Mestrado Profissional de Práticas de Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PE – Produto Educacional

SEEDUC-RJ – Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contexto de estudo	14
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo geral	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
1.3 Justificativa	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 Estudos de gêneros e a oralidade	19
2.1.1 <i>Listening</i>	22
2.1.2 <i>Speaking</i>	24
2.2 Vygotsky e o aprendizado das crianças	25
2.3 O ensino de inglês para crianças	27
2.4 A língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: a rede municipal do Rio de Janeiro	29
2.4.1 Articulações entre o Currículo Carioca e a BNCC	31
2.4.2 Habilidades correlatas entre o Currículo Carioca de 1º ano e a BNCC de 6º ano	36
2.5 Música e canções como recurso pedagógico	40
2.6 Uso de canções no aprendizado -- o desenvolvimento da memória	43
2.7 Pesquisas no contexto brasileiro: breve revisão bibliográfica	45
3 METODOLOGIA	50
3.1 Tipo de pesquisa	50
3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo	52
3.3 População e amostra	53
3.3.1 Critérios de inclusão	54
3.3.2 Critérios de exclusão	54
3.3.3 Riscos	55
3.3.4 Benefícios	55
3.4 Instrumentos de geração de dados	55
3.5 Metodologia de análise de dados	57
4 PRODUTO EDUCACIONAL	60
4.1 O Produto Educacional como recurso pedagógico de língua inglesa para os anos iniciais	60
4.2 Estrutura do produto educacional	62
4.2.1 Ícones utilizados no e-book	66
4.2.2 Classificação das atividades	68
4.2.3 Conteúdo das atividades	70
5 ANÁLISE DE DADOS	73
5.1 Tema 1 – Desenvolvimento da oralidade em língua inglesa por meio das canções: compreensão, produção e uso funcional	75
5.1.1 Compreensão auditiva (<i>listening</i>) e uso funcional da língua	76
5.1.2 Produção oral e memorização	82
5.1.2.1 <i>Conceito de fala interior</i>	87
5.1.3 Rememoração e uso da canção fora do contexto imediato	89
5.1.4 A rotina conduzida por meio de canções	91
5.2 Tema 2 – Envolvimento e percepção ativa das crianças com as canções do Produto Educacional	94
5.2.1 Entusiasmo e envolvimento durante as atividades de movimentação	94
5.2.2 Preferência por atividades que envolvem jogos e brincadeiras	96

5.3 Tema 3 – O <i>e-book</i> como recurso pedagógico: adequação, ajustes e reelaboração....	99
5.3.1 Interação com o material – facilidades, dificuldades e ajustes necessários.....	100
5.3.2 Uso de vídeo <i>versus</i> apenas áudio.....	103
5.4 Tema 4 – Dinâmicas sociais e afetivas nas aulas com canções em inglês.....	106
5.4.1 Cooperação e ajuda mútua.....	107
5.4.2 Participação, timidez e mediação de conflitos.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	123
APÊNDICE B – Roteiro para roda de conversa.....	125
APÊNDICE C – Ficha de Observação Participante.....	126

1 INTRODUÇÃO

Realizamos, neste trabalho, uma pesquisa voltada para a prática da oralidade em língua inglesa, especificamente desenvolvida com o público infantil dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta introdução, portanto, serão apresentadas as motivações que levaram ao interesse em pesquisar sobre esse campo. O leitor será apresentado ao contexto de estudo, às justificativas para a pesquisa, ao problema de pesquisa e aos objetivos.

1.1 Contexto do estudo

Na educação pública brasileira, são muitos os percalços com os quais nos deparamos no cotidiano da prática pedagógica. Minha trajetória na educação básica, certamente, não tem sido diferente. Depois de ter atuado por 26 anos como professora de língua inglesa para o ensino médio do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), ou seja, trabalhando com a etapa final da educação básica, meus desafios foram enormes ao ingressar, em 2022, como professora de inglês dos anos iniciais na prefeitura do Rio de Janeiro (SME-RJ).

Motivações diversas me levaram a buscar essa mudança, mas principalmente a vontade de atuar com crianças que estão iniciando sua vida escolar, e ainda veem a escola como um lugar especial, onde podem interagir com seus colegas e professores de forma afetuosa, para descobrir e aprender o novo. Nesse sentido, minha experiência tem sido gratificante, mas também bastante desafiadora. A seguir, destaco as dificuldades encontradas por mim, mas que também fazem parte do cotidiano da maior parte dos docentes de língua inglesa que atuam no ensino básico, como apontam Cypriano (2022), Rocha (2007), Lima (2019), Mesquita (2020) e Oliveira (2021):

- carga horária limitada de aulas de língua inglesa – dois tempos semanais, cerca de 1h40 (sendo que as aulas de algumas turmas ainda são interrompidas pelos horários de merenda), o que dificulta mais o trabalho com a oralidade;

- turmas numerosas, com cerca de 30 alunos – considerando o grau de dependência da faixa etária em questão, 6 e 7 anos, seria ideal um menor quantitativo para possibilitar uma melhor prática das atividades que envolvem oralidade;

- precariedade de recursos e materiais complementares voltados para a realidade brasileira com foco no desenvolvimento da oralidade. Embora a SME-RJ produza, anualmente, o material *Rioeduca*, este costuma não ser suficiente para estimular a oralidade, e deve, portanto, ser complementado com outros recursos que o professor precisa pesquisar; e

- falta de treinamento complementar e capacitação para o professor de língua inglesa voltados para gestão de salas de aula com crianças, já que esse público-alvo demanda outras metodologias/processos que a licenciatura em Letras, em geral, não considera. Esse ponto será detalhado posteriormente, quando tratarmos sobre o ensino de inglês para crianças no contexto brasileiro.

No entanto, é preciso também destacar aquilo que tem se mostrado positivo, a meu ver, nesta experiência:

- a prefeitura do Rio de Janeiro se destaca como uma das maiores redes públicas que oferece o ensino de inglês nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (EF), desde 2010, com o Currículo Carioca elaborado pela SME-RJ. Essa oferta é positiva, visto que parece despertar nas crianças, desde cedo, o interesse pela prática do idioma, por conhecer novas culturas e também as conscientiza a respeito das palavras do inglês usadas cotidianamente no Brasil ou dos neologismos, auxiliando no processo de letramento;

- existe um material básico produzido pela prefeitura que serve como suporte para o professor, embora a prática da oralidade precise ser complementada, como já foi dito. Além disso, o material *Rioeduca* consegue trazer representatividade para o aluno da escola pública do Rio de Janeiro, pois os contextos apresentados nas atividades se aproximam bastante do que é vivenciado no cotidiano do estudante; e

- o professor tem autonomia para conduzir sua aula, buscando formas criativas de complementar esse material.

Foram exatamente essas questões e também essas problemáticas que me fizeram buscar estender conhecimentos e enriquecer minhas vivências pedagógicas no Mestrado Profissional de Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II. A linha de pesquisa com a qual me identifiquei foi a que envolve a questão da oralidade, já que esta é uma habilidade primordial no ensino de inglês nos anos iniciais, como afirma o documento norteador elaborado pela Prefeitura do Rio de Janeiro, o Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020). Ele afirma que é importante que os estudantes trabalhem o discurso oral, que tenham maior contato com a língua falada, possam vivenciar situações comunicativas importantes, trabalhando com atividades que reflitam o uso social da língua e a natureza sociointeracional da aprendizagem (Rio de Janeiro, 2020).

No entanto, embora seja importante e necessária, a prática da oralidade em turmas nos anos iniciais do ensino fundamental se apresenta como um desafio em si, devido às dificuldades já apontadas anteriormente. O professor precisa, nesse sentido, encontrar caminhos que possam facilitar e fomentar a compreensão auditiva e a expressão oral dos alunos.

Foi, portanto, nessa busca por atividades e recursos que estimulem a prática da oralidade que pude notar um grande interesse das crianças por canções infantis em inglês. Tenho-as utilizado regularmente como parte da rotina diária e também com exercícios específicos, e, desse modo, tenho percebido um maior desenvolvimento no aprendizado da língua inglesa, principalmente, na facilitação da compreensão auditiva e no estímulo à fala.

Surge, portanto, dessa forma, meu interesse em pesquisar o modo como a oralidade pode ser estimulada com atividades envolvendo o uso de canções que trabalham um conteúdo específico (sejam vocábulos novos do universo infantil, cumprimentos e saudações, ou ainda pequenas estruturas de frases e “*language chunks*” (sequências de palavras), conforme sugerido pelo Currículo Carioca (2020). As canções, então, podem ser mais um instrumento para o aluno expandir o repertório lexical a fim de se comunicar melhor na língua inglesa, já que, quanto mais palavras conhecem, melhor desenvolvem sua compreensão e expressão oral.

É nesse sentido, portanto, que buscaremos responder ao seguinte problema de pesquisa: *Como a prática da oralidade em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental pode ser desenvolvida por meio de canções infantis em inglês?*

1.2 Objetivos

Nesta seção são apresentados o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

1.2.1 Objetivo geral

Investigar de que forma a oralidade em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental pode ser desenvolvida com o uso de canções infantis em inglês.

1.2.2 Objetivos específicos

- Mapear as contribuições do uso de canções infantis na prática da oralidade em inglês no 1º ano do ensino fundamental.
- Elaborar o produto educacional, o *e-book* “*Let’s sing and play!* Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês”.
- Aplicar o produto educacional nas turmas selecionadas da pesquisa.

- Verificar as percepções dos alunos sobre o uso de canções infantis como recurso pedagógico para as aulas de inglês.
- Analisar a aplicação do produto educacional nas turmas selecionadas desta pesquisa.

1.3 Justificativa

Esta pesquisa se justifica por diversos fatores. No âmbito acadêmico, quanto à questão do desenvolvimento da oralidade em língua inglesa, conforme consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes e à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), fazendo um recorte de 10 anos (de 2014 a 2024), foram encontrados apenas quatro resultados. Portanto, percebe-se uma carência de pesquisas que têm como público-alvo crianças e o aspecto da oralidade em inglês. Podemos citar: Colombo (2014); Cirino (2019); Dias (2015) e Maciel (2024), as quais serão revisitadas na seção sobre Revisão de Literatura, posteriormente.

Quanto ao uso de canções como recurso didático no ensino de inglês, as pesquisas têm focado nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo apenas duas direcionadas ao público infantil: Mesquita (2020) e Santiago (2021). Essa escassez de trabalhos nessas temáticas corrobora a relevância deste trabalho, no sentido de trazer mais reflexões sobre o desenvolvimento da oralidade em inglês nos anos iniciais do EF por meio de canções infantis.

No âmbito profissional, pude observar, como professora, que há uma escassez de material de língua inglesa adequado ao público infantil que frequenta o ensino regular nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente com carga horária de duas aulas semanais. A maior parte dos recursos didáticos disponíveis é relativa ao ensino de inglês diário em colégios da rede privada ou em cursos livres de idiomas, portanto, com maior carga horária.

Além disso, pesquisas (Colombo, 2014; Lima; Souza; Luquetti, 2014) apontam dificuldades por parte de alguns professores que atuam principalmente na rede pública (mas não apenas) em desenvolver atividades que estimulam a oralidade em inglês em suas práticas pedagógicas, em grande parte devido aos desafios já apontados anteriormente, reforçados por Cypriano (2021). Nesse sentido, esta discussão pode servir de estímulo a esses docentes, ao mesmo tempo em que pode contribuir para uma maior reflexão sobre o papel do ensino de uma língua adicional¹ nos anos iniciais do ensino fundamental.

¹ Nesta pesquisa, a opção pelo termo “língua adicional” em vez de “língua estrangeira” vem de uma discussão presente em Leffa; Irala (2014, p. 22): “Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas[...]” Continuam os autores: “Na medida

Por fim, esta pesquisa também pode incentivar para que sejam desenvolvidos mais materiais voltados para essa demanda, aumentando, portanto, a oferta de recursos didáticos que ajudarão o professor de língua inglesa no seu fazer diário.

No âmbito social, dada a ampliação cada vez maior do uso do inglês como língua franca² para comunicação no mundo e em variados contextos e culturas (muito além dos países em que é língua materna), percebemos a importância de estimular o gosto, a curiosidade pelo idioma e o desenvolvimento da oralidade em inglês desde cedo, pelas crianças. Tal fato torna-se mais efetivo com atividades lúdicas, prazerosas, que as envolvam e façam com que queiram participar e se comunicar.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além desta Introdução (Cap. 1). O Capítulo 2 trata sobre o referencial teórico. O Capítulo 3 descreve a metodologia utilizada na pesquisa. O Capítulo 4 detalha o Produto Educacional criado para esta pesquisa, o e-book “*Let’s sing and play! Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês*”. Já o Capítulo 5 traz a análise dos dados gerados durante os meses de aplicação do produto educacional nas duas turmas selecionadas para esta pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com os devidos encaminhamentos.

em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua.”

² A BNCC (2017) define o inglês como língua franca, ou seja, é um instrumento de comunicação global, usado por pessoas de diferentes nacionalidades para se entenderem, com uma diversidade de usos no mundo, em contextos diversos, com diferentes sotaques, vocabulários e influências culturais, rompendo, portanto, com a ideia de um único modelo hegemônico e “correto” ligado a um território específico, como Estados Unidos e Inglaterra.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo são apresentados os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa. Serão abordados os seguintes temas: a oralidade e os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2015) e Schneuwly e Dolz (2011); o processo de ensino-aprendizagem das crianças, sob a perspectiva de Vygotsky (1991); por fim, o ensino de inglês para crianças e o uso de canções como recurso pedagógico (Ferreira, 2012; Rocha, 2007, Hayes, 2009).

Além disso, incluímos um panorama do ensino de língua inglesa no município do Rio de Janeiro, contexto desta pesquisa, e também uma revisão de literatura abordando as pesquisas feitas nos últimos dez anos a respeito da oralidade e do uso de canções como recurso pedagógico nas aulas de inglês no ensino básico.

2.1 Estudos de gêneros discursivos e a oralidade

É importante começar refletindo, para o contexto desta pesquisa, a respeito do ensino de línguas adicionais, que atualmente tem apresentado uma abordagem centrada na funcionalidade da linguagem, ou seja, não se baseia mais no ensino de gramática e vocabulário/léxico isolados, mas no seu contexto social de comunicação (Vygotsky, 1991; Bakhtin, 2015; Marcuschi, 2003; Halliday, 1985).

Podemos iniciar pela teoria dos gêneros de Bakhtin (2015), que traz contribuições significativas para o ensino e a aprendizagem de línguas em geral, tanto que apresenta a definição de gêneros discursivos que consta da BNCC (Brasil, 2017), como veremos adiante, e também do documento norteador da SME-RJ, o Currículo Carioca (Rio de Janeiro, 2020), além de também servir de referencial para diversos livros didáticos da atualidade.

Para Bakhtin (2015), os gêneros primários (simples) são aqueles que se formam na comunicação discursiva imediata, espontânea, enquanto os gêneros secundários (complexos, como romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc.) se formam nas condições de um convívio cultural mais complexo.

Schneuwly e Dolz (2011, p. 27) exemplificam os conceitos de gêneros de Bakhtin contextualizando-os no desenvolvimento da criança:

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança (é claro que aqui se colocam todo o problema do ensino e do desenvolvimento e o problema das interações sociais para a aprendizagem) e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (o instrumento se torna instrumento de ação).

Esse movimento é basicamente o que pode ser percebido no contexto escolar, ou seja, à medida que a criança avança em seu aprendizado, vai, aos poucos, desenvolvendo sua linguagem, por meio das múltiplas interações sociais com os educadores, os outros estudantes etc., conforme explica Vygotsky (1991).

Quanto à oralidade, tema específico desta pesquisa, é importante a definição trazida por Marcuschi (2003, p. 25, grifo do autor):

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

Como vemos, o autor também considera a funcionalidade da linguagem, desenvolvida por meio dos diversos gêneros, embora os denomine “gêneros textuais” em vez de “gêneros discursivos”, como Bakhtin (2015) e Schneuwly e Dolz (2011).

Ao tratarmos sobre ensino e aprendizagem de uma língua adicional, a prática da oralidade (compreensão auditiva e expressão oral) é fator essencial (Lima; Souza; Luquetti, 2014), pois, a fim de que a comunicação aconteça, é importante o estudante conseguir compreender o que ouve e se fazer entender oralmente, ainda que a proficiência vá sendo aos poucos conquistada.

Nesse sentido, a definição da BNCC (2017) vem ao encontro dos conceitos trazidos até aqui:

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. (Brasil, 2017, p. 244)

É válido observar que, com a BNCC (2017), a oralidade passou a ter destaque no ensino/aprendizagem da língua inglesa, tendo sua importância sido “elevada” às outras habilidades. Ela passou a ser um dos eixos organizadores propostos, quais sejam: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos, Dimensão Intercultural.

Sobre Oralidade, observa Cameron (2005, p. 18) que, no contexto de crianças nos anos iniciais,

a língua falada é o meio pelo qual o novo idioma é encontrado, compreendido, praticado e aprendido. Em vez de as habilidades orais serem apenas um aspecto da

aprendizagem de um idioma, a forma falada na sala de aula do jovem aprendiz atua como a principal fonte e local de aprendizagem.³

Também nesse sentido, e alinhado com a Base, o Currículo Carioca (2020) confere igual relevância à Oralidade, entendendo-a como

[...] um dos pontos de partida para a aquisição de língua, especialmente para as crianças, que estão em processo de consolidação da leitura e da escrita, e que têm a brincadeira como forma de apreender o mundo, processar informações e construir conhecimentos. (Rio de Janeiro, 2020, p. 3)

Como vemos, ambos os textos curriculares (BNCC, 2017, e Currículo Carioca, 2020) complementam Cameron (2005) sobre a Oralidade, e o papel do professor passa a ser então o de buscar recursos diversificados que possam estimular essa prática em língua inglesa com os estudantes dos anos iniciais, o que, mais uma vez, reafirma a relevância desta pesquisa quando traz a proposta do uso de canções como recurso pedagógico. À vista disso, a própria BNCC (2017) orienta o uso de “recursos midiáticos verbo-visuais” para promover práticas de interação oral, pois

[n]essas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/oralizados da língua inglesa (Brasil, 2017, p. 243).

Considerando o aprendizado de língua inglesa nos anos iniciais como base e preparo para a continuação do desenvolvimento da oralidade dos anos finais e ensino médio, é fundamental que as crianças tenham contato, desde cedo, com materiais multimodais, adquirindo familiaridade com sons, ritmos e entonações do inglês, facilitando aprendizagens posteriores, como destaca o Currículo Carioca (2020).

Esse aprendizado, apoiado por imagens, música, jogos, histórias, dramatizações e materiais que exploram diferentes sentidos, faz com que a criança tenha contato com a língua de modo lúdico, significativo e contextualizado.

³ Texto original: For young learners, spoken language is the medium through which the new language is encountered, understood, practised and learnt. Rather than oral skills being simply one aspect of learning language, the spoken form in the young learner classroom acts as the prime source and site of language learning. (Todas as traduções de citação ao longo do trabalho foram realizadas pela autora.)

2.1.1 *Listening*

Quando tratamos de Oralidade, as duas habilidades essenciais para comunicação são a compreensão auditiva (*listening*) e a expressão oral (*speaking*). São habilidades que precisam ser bastante estimuladas em sala de aula para que o estudante se desenvolva oralmente de forma satisfatória no idioma.

Em relação ao ensino com crianças, o desafio passa a ser incluir essas habilidades como parte de uma rotina que seja ao mesmo tempo significativa e lúdica para elas. Considerando as dificuldades do ensino de inglês nos anos iniciais já mencionadas na Introdução (turmas numerosas, pequena carga horária semanal, poucos recursos, falta de formação docente adequada), o professor precisa buscar recursos pedagógicos que possam dar suporte adequado e produtivo à sua prática.

Para as crianças, a atividade de compreensão de uma língua adicional é especialmente difícil (Brewster, Ellis, Girard, 2004). Nos primeiros momentos de aprendizagem, elas passam grande parte do tempo ouvindo o professor enquanto participam de brincadeiras, cantam, ouvem histórias ou instruções simples. Cabe ao docente decidir em que medida utilizar a língua materna ou o inglês nas interações de sala de aula — seja em instruções, perguntas ou incentivos e elogios. O ideal é que, aos poucos, a presença do inglês seja ampliada, favorecendo a familiarização e o uso cada vez mais natural do idioma (Brewster, Ellis, Girard, 2004).

Essa mesma concepção nos traz Pinter (2017, p. 53) quando menciona que “[c]rianças em fase inicial de aprendizagem precisam começar com bastante prática de escuta (*listening*), e oportunidades de ouvir uma variedade rica de conteúdos levarão naturalmente a atividades de fala.”⁴ Mas é importante introduzir essa habilidade gradativamente.

Também deve-se ter atenção ao tipo e tamanho de texto ao qual os estudantes estarão expostos. No entanto, é sempre mais fácil para a criança ouvir o professor do que um áudio, já que ele pode falar mais devagar e modificar sua fala. Também pode repetir as falas e usar gestos, expressões faciais para trabalhar o significado para a criança (Pinter, 2017).

Outra importância que Pinter (2017) atribui à fala do professor é o fato de esta ter uma função social e afetiva que servirá de modelo para convenções sociais, como dizer “Hello!” no início da aula, por exemplo, e muitas outras. O professor passa a ser a referência de produção oral para o estudante. Nesse sentido, reiteramos a importância da prática de uma rotina diária

⁴ Texto original: “Young learners need to start with plenty of listening practice, and opportunities to listen to rich input will naturally lead to speaking tasks.”

conduzida em inglês com as crianças para que elas possam ir desenvolvendo mais a oralidade, já que a compreensão auditiva é um processo interativo (Brown, 1994).

Ao trabalhar com atividades de compreensão auditiva, existem dois modos de o ouvinte processar a mensagem, segundo Brown (1994, p. 260, baseado em Morley, 1991):

O processamento ascendente (*bottom-up*) procede dos sons para as palavras, para as relações gramaticais, para os significados lexicais, etc., até uma “mensagem” final. O processamento descendente (*top-down*) é evocado a partir de ‘um banco de conhecimento prévio e expectativas gerais’ (Morley 1991: 87) e outras informações prévias que o ouvinte traz para o texto.⁵

Como já foi dito, as crianças apresentam mais dificuldade na habilidade de *listening* por várias razões, conforme aponta Pinter (2017). Com base no conhecimento que possuem do sistema linguístico, os ouvintes recorrem ao processamento ascendente (*bottom-up*) para segmentar a fala e atribuir-lhe sentido. Esse conhecimento possibilita reconhecer as palavras não acentuadas em uma frase, mesmo sem precisar ouvir ou focar em cada uma delas individualmente. As crianças ainda não conhecem o sistema de regras abstratas do inglês, por isso não têm como processar a fala desse modo (Pinter, 2017).

Quanto ao processamento descendente (*top-down*), os ouvintes “recorrem ao seu conhecimento esquemático, ou seja, seus esquemas mentais sobre diversos temas e seu conhecimento de mundo, para preencher lacunas na compreensão e fazer suposições e interpretações enquanto acompanham o texto oral.” Também nesse tipo de processamento, percebemos grande dificuldade das crianças, pois possuem muito menos conhecimento do mundo em geral (Pinter, 2017).

Ainda segundo Pinter (2017), uma forma de o professor ajudar as crianças nessa habilidade é oferecer tarefas baseadas no sentido (*meaning-driven*), desenvolvendo essas estratégias de forma gradual. As atividades devem estar inseridas em contextos com os quais elas tenham familiaridade, como jogos, brincadeiras e rotinas já conhecidas, incluindo histórias, canções que trazem movimentação, de modo que as crianças não precisem deduzir sozinhas o tema ou o contexto. Dessa forma, elas também se sentem mais estimuladas a participar e aprendem brincando.

Também existem outras estratégias que o professor pode utilizar para orientar as atividades de *listening* de modo que os estudantes consigam acompanhar melhor a tarefa e

⁵ Texto original: Bottom-up processing proceeds from sounds to words to grammatical relationships to lexical meanings, etc., to a final ‘message’. Top-down processing is evoked from “a bank of prior knowledge and global expectations” (Morley 1991: 87) and other background information (schemata) that the listener brings to the text.

compreender a mensagem. Por exemplo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Brasil, 1998), na etapa de pré-compreensão, ou pré-escuta, o professor prepara os alunos quanto ao assunto que vão ouvir, ativando conhecimentos prévios sobre o tema, levantando hipóteses sobre o conteúdo, apresentando vocabulário essencial e algumas informações importantes às quais devem estar atentos.

Ainda segundo os PCNs (Brasil, 1998), na fase de compreensão propriamente dita, ou escuta, os estudantes podem, dependendo do objetivo da atividade, compreender a ideia geral da mensagem, buscar informações específicas ou ainda executar uma tarefa que exija um foco de atenção. Já a etapa de pós-escuta é o momento de checar o entendimento, discutir o conteúdo captado ou ainda relacioná-lo à vivência dos alunos.

2.1.2 *Speaking*

A habilidade da expressão oral (*speaking*) está atrelada à da compreensão auditiva (*listening*), pois constituem o processo de comunicação oral, embora haja especificidades em cada uma delas.

Brown (1994) traz uma classificação bastante pertinente dos tipos de interação que podem ser usados em uma aula com prática em *speaking*, embora, no contexto do ensino de língua inglesa para crianças dos anos iniciais, algumas produções sejam inviáveis, considerando o grau de complexidade.

O primeiro tipo de produção é a imitativa (*imitative*), em que o aluno repete modelos fornecidos pelo professor (ou por um áudio), com ênfase no aperfeiçoamento da pronúncia, mas também pequenas estruturas e expressões específicas. Os *drills* estão incluídos neste tipo de produção.⁶ Veremos, no capítulo de análise de dados, que a produção imitativa é bastante presente nas práticas propostas pelo produto educacional, por ser a base para outros tipos de produção oral. Já a modalidade intensiva (*intensive*) vai um pouco além, e envolve a prática de algum aspecto gramatical ou fonológico, como formulação de enunciados breves em atividades geralmente orientadas pelo docente ou desenvolvidas em pares.

A produção responsiva (*responsive*), por sua vez, refere-se a respostas curtas em interações rápidas, iniciadas tanto pelo professor quanto pelos próprios estudantes; ainda que

⁶ *Drills* são exercícios estruturados de repetição, nos quais os alunos praticam frases ou padrões linguísticos várias vezes, geralmente após um modelo dado pelo professor ou por um áudio (Brown, 1994).

sucintas, apresentam maior grau de espontaneidade. No capítulo de análise dos dados, veremos como a prática da rotina nas aulas de língua inglesa com crianças dos anos iniciais ajuda a desenvolver esse tipo de produção.

O diálogo transacional (*transactional dialogue*) é orientado por objetivos específicos, relacionados à troca de informações pontuais ou ao cumprimento de tarefas. Já o diálogo interpessoal (*interpersonal dialogue*) se insere em contextos mais naturais de interação, marcados por situações informais e pelo uso de expressões coloquiais.

Finalmente, a produção extensiva (*extensive – monologue*), em formato de monólogo, abrange falas mais longas e de caráter formal, como apresentações orais, sendo especialmente pertinente a estudantes em níveis intermediário e avançado.

Como dissemos, no contexto do ensino de inglês para crianças dos anos iniciais, as atividades de interação oral compreendem as três primeiras propostas: imitativa, intensiva e responsiva, conforme veremos mais adiante no capítulo sobre análise de dados da pesquisa.

A seção a seguir aborda como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem das crianças segundo Vygotsky (1991).

2.2 Vygotsky e o aprendizado das crianças

Vygotsky (1991) apresentou vários conceitos aos quais recorreremos para descrever o processo de aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem. A respeito da inteligência humana, uma característica inerente a ela é a capacidade de aprender por meio da instrução e da mediação. Ou seja, com o apoio de adultos, as crianças conseguem realizar e compreender muito mais do que conseguiriam por conta própria (Cameron, 2005).

Segundo Vygotsky (1999):

A aprendizagem é uma constante na vida do ser humano – e não apenas uma característica da infância – e é por meio da relação com o outro que o processo de aprender se desenvolve e intensifica, sendo a linguagem o instrumento mediador da interação (Vygotsky, 1999, *apud* Colombo; Consolo, 2016, p. 49)

De fato, vemos a relevância das interações sociais e o papel do outro no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o desenvolvimento, para o autor, não ocorre de maneira isolada, mas sim como resultado de um processo de construção conjunta. As relações interpessoais

passam a ter maior importância em ajudar no desenvolvimento da criança, e a linguagem exerce papel central nesse processo.

Um dos pilares da teoria sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p. 58)

Nesse sentido, Cameron (2005) traz uma importante reflexão sobre como os pais, em geral, desenvolvem com o tempo uma sintonia com seus próprios filhos e sabem exatamente qual ajuda é necessária em diferentes contextos, muitas vezes antecipando-se ao que a criança fará em seguida. Pensando no contexto escolar, “professores habilidosos também conseguem fazer isso em uma turma com trinta ou mais ZDPs diferentes” (Cameron, 2005, p. 6). O papel do professor, portanto, é o de mediador, que apoia, guia e amplia a ZDP dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento.

Ampliando um pouco mais essa reflexão, e trazendo para o contexto brasileiro (já que Cameron é autora norte-americana), para um professor que atua somente com uma turma, como é o caso dos regentes generalistas nos anos iniciais, essa tarefa talvez seja mais viável, mesmo envolvendo tantos percalços e desafios, como sabemos. No entanto, lanço a questão: será que o professor de LE, que passa apenas 1h40 por semana em cada turma, conseguiria responder a esse desafio de forma satisfatória? Ou seja, lidar com mais de trinta ZDPs aprendendo uma língua adicional?

Certamente, para isso é fundamental o uso de recursos didáticos que ampliem não só o contato das crianças com o idioma, mas que também facilitem a interação entre elas, possibilitando, desse modo, um aprendizado mais profícuo. Nesse sentido, as canções infantis em inglês podem atender essa demanda, pois ao mesmo tempo em que oferecem um momento de prática das habilidades orais, promovem maior entrosamento em sala de aula.

2.3 O ensino de inglês para crianças

Em primeiro lugar, para se falar em ensino de inglês para crianças, é necessário considerarmos que essa faixa etária requer abordagens e metodologias bastante específicas e adaptações, considerando diversos fatores destacados por autores como Brown (1994) e Cameron (2005).

O primeiro desses fatores é que as crianças não conseguem compreender metalinguagem, portanto, não se deve ensinar gramática a elas, e sim os aspectos funcionais da língua, já que elas são centradas no aqui e agora.

Algo também importante a compreender, segundo Brown (1994), é a característica lúdica, interessante e divertida que a aula precisa ter para captar e manter a atenção das crianças. Além disso, como complementa Cameron (2005, p. 1), elas “...perdem interesse mais rapidamente e têm menos capacidade de se manterem motivadas em tarefas que consideram difíceis.”⁷ Essas são questões importantes a serem levadas em consideração ao planejar a aula.

Portanto, como elemento motivador, o professor também precisa mostrar entusiasmo e dinamismo com relação ao assunto abordado. Como afirma Brown (1994, p. 88)⁸: “Considere a sala de aula como um palco, no qual você é o ator principal; a sua energia será contagiosa”.

Mais um aspecto diferenciado é que as crianças precisam ter os cinco sentidos estimulados (Brown, 1994). Para isso, o autor aconselha os professores a inserir movimentação nas aulas, como jogos, dramatização, atividades “mão na massa”, sensoriais, além de vídeos, figuras, música – os quais o autor considera elementos essenciais para o ensino de línguas para crianças.

Quanto à pronúncia, parece ser algo que as crianças têm mais facilidade pelo fato de, em geral, parecerem menos constrangidas do que os adultos ao falarem um novo idioma (Cameron, 2005). Essa é uma característica que precisa ser explorada pelo professor de forma lúdica também ao estimular a expressão oral dos estudantes. E, nesse sentido, as canções infantis vêm como um recurso que traz bastante interesse para eles praticarem o novo idioma.

Outro fator importante a considerar é o cuidado que o professor precisa ter com a maior sensibilidade das crianças, sua autoestima, observando como as relações se estabelecem entre os colegas de turma e buscando superar qualquer dificuldade ou conflito que surja (Brown, 1994). Para isso, conforme percebemos em nossa prática, é preciso ver o(a) estudante, ouvindo-

⁷ “...they also lose interest more quickly and are less able to keep themselves motivated on tasks they find difficult.” (Cameron, 2005, p. 1)

⁸ Texto original: “Consider the classroom a stage on which you are the lead actor; your energy will be infectious.”

o(a), dialogando e, em muitos momentos, fazer uma pausa no conteúdo para lidar com algum conflito ou desajuste observado, sempre buscando ter um olhar cuidadoso. Além disso, conforme Cameron (2005), as crianças buscam constantemente agradar ao professor, aspecto ao qual precisamos estar atentos e sermos sensíveis.

O último aspecto que Brown (1994) destaca é quanto ao fato de que a linguagem precisa fazer sentido para as crianças, estar contextualizada, por meio de histórias, personagens e situações com as quais tenham familiaridade. Para isso, “é essencial ter uma abordagem da *língua integral*. Se a língua for dividida em muitas partes, os alunos não perceberão a relação com o todo” (Brown, 1994, p. 90).⁹ Portanto, esse é um aprendizado da língua como um todo, integrando habilidades como leitura, escrita, fala e compreensão auditiva em contextos significativos, em vez de fragmentar o ensino em elementos isolados.

Por fim, a respeito do professor, o autor conclui: “É preciso uma pessoa muito especial para ensinar crianças de maneira eficaz” (Brown, 1994, p. 90).¹⁰ Isso nos traz a reflexão quanto à responsabilidade que o docente assume ao atuar no ensino voltado para crianças, pois é uma relação de bastante troca afetiva, além de constante aprendizado mútuo.

Ao mesmo tempo, com essa afirmação de Brown (1994), reforça-se ainda mais a necessidade de uma contínua formação docente, com maior oferta de cursos de extensão para aqueles que trabalham com o público infantil no ensino regular, conforme diversas pesquisas apontam (Rocha, 2007; Lima, 2019; Camargo; Tonelli, 2024; Bolzan; Fighera, 2011), a fim de que haja constante reciclagem ou adequação de metodologias e recursos. Desse modo, o professor tem a oportunidade de se atualizar, de conhecer novas tecnologias, por exemplo, repensar suas práticas e adaptar, se for o caso, de acordo com cada realidade e contexto. Complementando com as palavras de Cameron (2005, p. xii)¹¹:

Ensinar línguas para crianças exige todas as habilidades (*skills*) de um bom professor do ensino fundamental em gerenciar crianças e mantê-las concentradas, além de conhecimento sobre a língua, o ensino de línguas e o aprendizado de línguas.

Como vemos, são necessárias estratégias específicas para atuar nesse segmento, explorando, em especial, aspectos lúdicos e divertidos, já que são crianças. De fato, um dos

⁹ “A *whole language* approach is essential. If language is broken into too many bits and pieces, students won’t see the relationship to the whole.” (Brown, 1994, p. 90)

¹⁰ “It takes a very special person to be able to teacher children effectively.” (Brown, 1994, p. 90)

¹¹ “Teaching languages to children needs all the skills of the good primary teacher in managing children and keeping them on task, plus a knowledge of the language, of language teaching, and of language learning.” (Cameron, 2005, p. xii)

maiores desafios é a gestão da sala de aula, como manter a motivação e o interesse pelo conteúdo, sem perderem a concentração, e estabelecendo interações com o docente e os colegas de modo que possam apoiar o processo de ensino-aprendizagem de forma dinâmica e mais agradável possível para a turma.

No capítulo sobre análise de dados, será detalhado como os aspectos lúdicos presentes nas atividades do produto educacional criado e aplicado nesta pesquisa foram explorados de forma eficaz e proveitosa ao se trabalhar com as canções infantis em inglês. Nesse sentido, o produto educacional também cumpre um importante papel: de ajudar na formação complementar docente, servindo como instrumento de uma prática pedagógica reflexiva.

2.4 A língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: a rede municipal do Rio de Janeiro

Em 6 de outubro de 2009, o Decreto nº 31.187 incorporou a língua inglesa ao currículo das séries iniciais de todas as escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, com o denominado “Programa Rio Criança Global”. Nas escolas regulares, a disciplina passou a ter dois tempos semanais (1h40), enquanto nas escolas bilíngues a carga horária era composta de dez tempos semanais. Esse programa buscava atender a uma demanda quando o Rio de Janeiro foi escolhido para sediar os Jogos Olímpicos de 2016, com o objetivo de preparar os estudantes para tal evento, a fim de se comunicarem melhor em inglês (Oliveira, 2017; Lima, 2021). Em sua criação, portanto, o Decreto nº 31.187 já reconhecia a importância do desenvolvimento da oralidade em seu texto:

Art 1º. Fica criado, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Rio Criança Global, que tem por objetivo ampliar, para todos os anos do Ensino Fundamental, o ensino da Língua Inglesa nas unidades escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, com *ênfase na conversação*. (grifo nosso; Rio de Janeiro, 2009)

Na época, a prefeitura fez um convênio com um curso de idiomas privado para capacitação de professores e fornecimento de material didático por meio de sua editora, a *Learning Factory*. Porém, o material, denominado *Zip from Zog*, não se aproximava dos estudantes, apresentava a língua inglesa sem contextualizá-la, com frases e situações distantes da realidade brasileira (Mesquita, 2020). Esse convênio durou por cerca de sete anos.

De imediato, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) precisou realizar novo concurso para ocupar os cargos de professores de inglês que foram criados com a publicação do Decreto 31.187. A partir de 2010, foram sendo efetivados cada vez mais professores, já que o decreto previa a inclusão gradual das séries iniciais do ensino fundamental no aprendizado do idioma, começando com as turmas de 1º até 3º anos. Segundo Oliveira (2017), os professores se depararam com uma situação inusitada ao assumirem seus cargos, pois não haviam tido, nos cursos de graduação ou licenciatura, qualquer formação voltada para o ensino de língua inglesa para crianças.

Diante dessa carência, Lima (2019) trata da importância de se investir em políticas públicas que garantam a formação profissional dos professores de língua adicional para crianças e também de se repensarem os currículos dos cursos de Letras e Licenciaturas, os quais não preparam o professor que deseja atuar com o público infantil.

Colombo e Consolo (2016) também mostram preocupação quanto à formação docente e à necessidade de sistematizar o ensino de língua adicional nos anos iniciais de modo a fazer parte da matriz curricular em âmbito nacional e não apenas de forma descentralizada, como ocorre com os municípios que decidem ofertar a língua inglesa aos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, mesmo com a publicação do documento normativo da educação em nível nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, ainda não houve avanço nesse sentido, já que a oferta de inglês não é obrigatória para os anos iniciais do ensino fundamental.

Vale mencionar que, anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/96) deixava a cargo das secretarias de educação e da comunidade escolar a escolha da língua estrangeira a ser ensinada nos anos finais e no ensino médio, segundo critérios e contextos regionais, por exemplo. Com a alteração da LDB feita em 2017 (lei 13.415/2017), houve a mudança que tornou obrigatório o ensino de inglês como língua estrangeira a partir do sexto ano do EF e opcional o ensino de outros idiomas, como o espanhol e o francês. A BNCC (2017), então, passou a detalhar as competências e habilidades específicas para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental.

Voltando ao contexto específico de nossa pesquisa, com a ampliação do ensino de inglês nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro para os anos iniciais, a prefeitura passou a incluir as diretrizes para o ensino desse idioma nessa fase do EF em suas “Orientações Curriculares de Língua Inglesa”, documento publicado em 2012. Os princípios contidos eram consistentes com os PCNs de língua estrangeira, pois ambos se baseavam em uma perspectiva

sociointeracional de linguagem (Oliveira, 2017).

No entanto, com o encerramento, em 2017, da parceria entre a SME-RJ e o curso de idiomas e sua editora, houve uma ausência de material didático a ser utilizado pelas escolas nesse período. Os docentes ficaram responsáveis por criarem seu próprio material, o que, de certo modo, dificultou ainda mais seu trabalho.

Até que, em 2020, a SME-RJ publicou seu Currículo Carioca, tendo como um dos fundamentos a BNCC (2017). Como única diretriz para o ensino de língua inglesa para crianças da prefeitura do Rio de Janeiro, o documento foi articulado de modo que os anos iniciais sirvam como base a fim de preparar o aluno para os anos finais.

Um dos destaques do documento é compreender a linguagem como um “fenômeno social, cultural e histórico”, que ocorre em diversos contextos comunicativos e envolve diferentes tipos de conhecimento: conhecimento de mundo, conhecimento dos diversos recursos semióticos, conhecimento de organização textual, além do conhecimento sobre o sistema linguístico (Rio de Janeiro, 2020).

A partir daí, a SME-RJ passou a elaborar um livro didático próprio a ser utilizado pelos alunos e professores da rede municipal, então denominado Material Didático Carioca, que posteriormente veio a se chamar Material Rioeduca (comumente chamado de “apostila” por professores e alunos). Desde então, é reeditado anualmente, com algumas alterações a cada nova edição. Alguns destaques positivos a seu respeito: é escrito por professores da rede, que conhecem a realidade e o contexto em que é utilizado; traz personagens, ilustrações de locais da cidade e situações que se aproximam bastante do contexto do estudante, o que gera um sentimento de pertencimento e de maior identificação com o que está aprendendo (Choquecallata, Kramer; Pinho, 2025). Por essas razões, em geral, podemos perceber que a maior parte dos estudantes aprecia o material Rioeduca.

2.4.1 Articulações entre o Currículo Carioca e a BNCC

Nesta seção, vamos buscar responder quais articulações se fazem presentes nos documentos curriculares oficiais, o Currículo Carioca (2020), em nível municipal, para os anos iniciais do EF, e a BNCC (2017), documento norteador em nível nacional para os anos finais e ensino médio. A ênfase desta análise será quanto ao aspecto da Oralidade em língua inglesa no 1º ano, objeto desta pesquisa. O que vemos é que o Currículo Carioca (2020) de fato apresenta

sua proposta com base na BNCC (2017). Segundo Lima (2021), o documento criado pela prefeitura do Rio de Janeiro incorporou as competências e considerações da BNCC (2017).

Vamos iniciar refletindo sobre o embasamento teórico nos dois textos. Na apresentação do Currículo Carioca, é definida parte do referencial teórico no qual o documento se baseia – a noção de gêneros – a dimensão discursiva da linguagem, segundo Bakhtin (2003). Ou seja, a linguagem é compreendida como uma prática social que se materializa e gera significados distintos conforme o contexto. Essas diferentes formas do agir discursivo, conhecidas como “gêneros”, representam um importante elemento fundador do Currículo Carioca. (Rio de Janeiro, 2020)

Consequentemente, a prioridade do ensino de inglês desloca-se da mera aquisição de vocabulário e gramática, como era a prática tradicional, para a sua aplicação funcional em interações sociais: “Portanto, o foco do ensino de inglês é seu uso social e não o domínio de léxico e de estruturas linguísticas por si mesmos.” (Rio de Janeiro, 2020, p. 3). Nesse aspecto, também a BNCC (Brasil, 2017) enfatiza que o ensino deve ocorrer por meio de práticas sociais de linguagem que envolvam gêneros variados, incluindo os multimodais e digitais, que circulam em diversas esferas da sociedade: “[...] é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas [...]” (Brasil, 2017, p. 245).

Outra questão crucial presente no Currículo Carioca diz respeito à visão da língua inglesa não mais como um idioma pertencente apenas a países hegemônicos nos quais é a língua oficial, como Estados Unidos ou Inglaterra, mas sim como um código de comunicação que pertence ao falante do mundo: “Queremos romper com o mito do falante nativo e com a noção de culturas homogêneas e de língua como uma identidade estável” (Rio de Janeiro, 2020, p. 4). É exatamente esse o entendimento do texto da BNCC (2017), que traz o conceito de inglês como língua franca:

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (Brasil, 2017, p. 241)

Vemos, portanto, os dois documentos curriculares bastante alinhados quanto a uma perspectiva contemporânea que trata o inglês como uma língua de alcance global e que possibilita uma diversidade de “falares”, desconstruindo a noção de ensinar a “pronúncia perfeita”, por exemplo.

Quanto aos fundamentos pedagógicos, a BNCC (2017) estabelece o foco no desenvolvimento de competências, definindo competência como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil, 2017, p. 8)

Em relação às competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental, a BNCC (2017) as elenca como: a capacidade do estudante de se reconhecer e atuar criticamente em um mundo plurilíngue e multicultural, utilizando a língua inglesa como ferramenta para acesso ao conhecimento, comunicação em diversas mídias, compreensão de outras culturas e exercício do protagonismo social. Além disso, a Base destaca a importância de identificar semelhanças e diferenças entre línguas, valorizar a diversidade linguística, empregar tecnologias de forma ética e responsável, e apreciar os patrimônios culturais difundidos em inglês (Brasil, 2017). Esses são aspectos positivos, pois, dessa forma, as competências propostas ajudam a desenvolver não apenas habilidades linguísticas, mas também sociais, culturais e éticas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais plural e completo.

Nesse sentido, também o Currículo Carioca se articula com a BNCC, pois destaca a importância de um repertório de habilidades que orientam as práticas pedagógicas, possibilitando o trabalho com as identidades culturais e sociais da cidade do Rio de Janeiro, aplicando o conhecimento à realidade do aluno, a seu contexto local. Esse aspecto é fundamental para que o estudante tenha esse sentimento de pertencimento, de modo que o aprendizado faça sentido para ele.

Quanto à estrutura curricular proposta, os dois documentos apresentam um alinhamento teórico organizado em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Além disso, as unidades temáticas e as habilidades são separadas por eixo e variam conforme o ano de escolaridade, em uma perspectiva de “currículo espiralado” (Brasil, 2017), a fim de que possam ser trabalhadas em diferentes momentos da vida escolar do aluno. Especificamente quanto ao eixo Oralidade, objeto desta pesquisa, as unidades temáticas são: interação discursiva, compreensão oral e produção oral.

Neste ponto é pertinente a definição do ensino de Oralidade segundo a BNCC (2017, p. 248): “Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.” É importante mencionar o fato de que, com a BNCC (2017), o eixo Oralidade recebe

maior destaque do que havia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) anteriormente.

Também nesse sentido está alinhado o Currículo Carioca (2020), pois, segundo o documento, a oralidade constitui uma base essencial para a aprendizagem de línguas, sobretudo no caso das crianças, que ainda estão desenvolvendo a leitura e a escrita e utilizam a brincadeira como meio de compreender o mundo, elaborar informações e produzir saberes (Rio de Janeiro, 2020).

Sobre esse fato, vale destacar que, especificamente para os alunos do 1º ano do ensino fundamental (público desta pesquisa), o único eixo trabalhado é mesmo o da Oralidade. Não há qualquer indicação no Currículo Carioca para trabalhar escrita e leitura no 1º ano do ensino fundamental. Mesmo nas atividades do Material Rioeduca que o aluno utiliza, o professor é o mediador, fazendo as devidas leituras, promovendo rodas de conversa sobre o conteúdo, contando histórias e utilizando atividades lúdicas, contextualizadas e trazidas para a realidade da criança.

No entanto, é preciso ter cuidado com o modo como costumeiramente acontecem as interações nas aulas, em que, muitas vezes, é o professor que detém a fala, sem deixar espaço para os alunos interagirem (Rio de Janeiro, 2020). Essa é uma orientação importante trazida pelo Currículo Carioca e à qual precisamos estar atentos a fim de que o aprendizado seja realmente significativo para a criança.

O Currículo Carioca (2020) é estruturado nas seções Habilidades, Objetos de Aprendizagem, Objetos de Conhecimento e Notas. Já a BNCC (2017) apresenta Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades.

A disposição gráfica tanto da BNCC (2017) quanto do Currículo Carioca (2020) é feita de modo a apresentar os elementos em formato de tabela, a fim de facilitar a visualização e o entendimento. Em ambos são apresentados objetos de conhecimentos e habilidades, separados por eixo organizador. A BNCC (2017) utiliza códigos formados por letras e números (por exemplo, EF06LI01) para cada habilidade a ser trabalhada, enquanto o Currículo Carioca elenca suas habilidades com uma letra apenas (de A a S). Esses códigos facilitam, por exemplo, a elaboração de planejamentos, de livros didáticos etc. As Figuras 1 e 2 dão uma ideia de como os conteúdos são estruturados nos dois documentos.

Figura 1 – Eixo oralidade em língua inglesa (6º ano), da BNCC (2017)

LÍNGUA INGLESA – 6º ANO			HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.			
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social		(EF06LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa. (EF06LI02) Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade..
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (<i>Classroom language</i>)		(EF06LI03) Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo		(EF06LI04) Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares.
Produção oral	Produção de textos orais, com a mediação do professor		(EF06LI05) Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas. (EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.

Fonte: Brasil, 2017.

Figura 2 – Currículo Carioca de língua inglesa (1º ano do EF)

1.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA INGLESA	
	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
ORALIDADE	A. Identificar a língua inglesa no registro oral, distinguindo-a da língua materna e de outras línguas.	Estratégias de produção oral e de compreensão auditiva
	B. Relacionar itens lexicais do inglês aos vocábulos da língua materna, a partir da semelhança na pronúncia.	
	C. Reproduzir palavras e sequências de palavras (<i>language chunks</i>) dentro dos padrões fonológicos básicos da língua alvo.	
	D. Analisar comatenção as falas dirigidas a si mesmo e/ou ao grupo.	Linguagem de sala de aula e do convívio social
	E. Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.	
	F. Reconhecer e aplicar, adequadamente, aos comandos e instruções orais expressos com apoio de gestos, suporte visual e de músicas.	Léxico e estruturas
	G. Usar expressões formulaicas [Notas] simples próprias da rotina da aula, respeitando os turnos da fala, na língua alvo, com o suporte do/a Professor/a.	
	H. Usar cumprimentos, felicitações e elogios, adequados à situação comunicativa.	
	I. Localizar-se temporalmente no calendário semanal, como parte da rotina diária.	

Fonte: Rio de Janeiro, 2020.

O Currículo Carioca, além da tabela com as habilidades e os objetos de conhecimento organizados por eixo, apresenta também a seção Objetos de Aprendizagem, que são os “aspectos da comunicação que devem ser focalizados” (Rio de Janeiro, 2020, p. 5), ou seja, o conteúdo em si.

Um aspecto bastante interessante e um diferencial do Currículo Carioca é a seção denominada “Notas”, que serve de auxílio ao trabalho do professor. Ela explica como conduzir algumas atividades, trazendo sugestões bem interessantes pertinentes à faixa etária em questão e também quanto a possibilidades de práticas de ensino. As Notas referentes ao 1º ano, por exemplo, público de que trata esta pesquisa, destacam a necessidade de se manter uma rotina de trabalho com os alunos. Além disso, explicam como facilitar a compreensão do inglês com o uso de gestos, expressões faciais e recursos visuais. Também trazem orientações de como trabalhar os conteúdos, sempre com ênfase na oralidade: “As estruturas devem ser ensinadas e praticadas (inicialmente, na língua oral) como fórmulas (*chunks*), em contextos significativos de uso” (Rio de Janeiro, 2020, p. 11).

Como recursos pedagógicos, a seção “Notas” do Currículo Carioca traz ainda a sugestão do trabalho com música, jogos, histórias e fantoches – bastante adequados à faixa etária do 1º ano do EF. Também destaca a importância de promover a interação em grupos, propiciando um ambiente de compartilhamento de ideias com respeito mútuo.

Vemos, desse modo, orientações bastante pertinentes para que o professor construa uma prática em que o aprendizado faça sentido para a criança, ativando cada vez mais seu interesse e curiosidade pelo conteúdo sendo trabalhado.

2.4.2 Habilidades correlatas entre o Currículo Carioca de 1º ano e a BNCC de 6º ano

Nesta seção, vamos descrever as habilidades apresentadas pelo Currículo Carioca para o 1º ano (objeto desta pesquisa) comparando-as com as habilidades do eixo Oralidade apresentadas pela BNCC para o 6º ano, no sentido de buscar perceber as correlações entre elas e verificar se o 1º ano apresenta conteúdos que servem de base para as habilidades a serem amadurecidas nos anos finais do ensino fundamental. Foram escolhidas as orientações para o 6º ano por ser o primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental em que a oferta de inglês é obrigatória.

Para o eixo Oralidade, no 6º ano, a BNCC (2017) apresenta seis habilidades, enquanto o Currículo Carioca (2020) de 1º ano traz 19 habilidades a serem trabalhadas, definidas como

“ações associadas ao saber-fazer cotidiano” (Rio de Janeiro, 2020, p. 5). Talvez a quantidade de habilidades do 1º ano seja maior pelo fato de o eixo Oralidade ser o único trabalhado nessa série, enquanto o 6º ano trabalha também com os eixos Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

A habilidade EF06LI01 da BNCC (2017, p. 249), 6º ano – “Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa” – tem relação com três habilidades (G, H e L) do Currículo Carioca (2020, p. 8, 9) do 1º ano:

- G. Usar expressões formulaicas simples próprias da rotina da aula, respeitando os turnos da fala.
- H. Usar cumprimentos, felicitações e elogios, adequados à situação comunicativa. [...]
- L. Expressar apresentação de si e de outrem.

Como vemos, essas são habilidades ligadas à interação e à comunicação, referentes à expressão oral e ao Objeto de conhecimento “Construção de laços afetivos e convívio social” (Brasil, 2017, p. 248). No 1º ano, as crianças começam aprendendo expressões que utilizam ao cumprimentar professor e colegas como parte da rotina no ambiente escolar: como “*good morning*”/“*good afternoon*” (“bom dia”/“boa tarde”); “*how are you today?*” (“como você está hoje?”); “*what’s the weather like today?*” (“como está o tempo hoje?”) etc. Desse modo, tornam-se naturais, e passam a fazer parte do repertório lexical que o estudante, se estimulado, continuará acessando nos anos finais do ensino fundamental.

A habilidade EF06LI02 da BNCC (2017, p. 248) – “Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade.” – se refere ao mesmo Objeto de conhecimento já mencionado (“Construção de laços afetivos e convívio social”) e se faz presente no Currículo Carioca do 1º ano (2020, p. 9) por meio das seguintes habilidades:

- L. Expressar apresentação de si e de outrem.
- M. Expressar a própria idade. [...]
- O. Nomear objetos e outros elementos do universo infantil (brinquedos, brincadeiras, material escolar, membros da família, animais, partes do corpo etc.[...]
- R. Exprimir a apresentação dos membros da própria família...

Novamente vemos habilidades ligadas à expressão oral, e destacamos a importância de se criar um ambiente harmonioso que estimule a interação entre colegas, gerando oportunidades para o estudante, desde cedo, buscar se expressar no idioma.

A habilidade da BNCC EF06LI03 (2017, p. 248) – “Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas” – faz parte do objeto de conhecimento “Funções e usos da língua inglesa em sala de aula

(*Classroom language*).” Ela tem relação com outras três habilidades do Currículo Carioca (2020, p. 9):

- D. Analisar com atenção as falas dirigidas a si mesmo e/ou ao grupo.[...]
- F. Reconhecer e aplicar, adequadamente, aos comandos e instruções orais expressos com apoio de gestos, suporte visual e de músicas.
- G. Usar expressões formulaicas simples próprias da rotina da aula, respeitando os turnos da fala, na língua alvo, com o suporte do/a professor/a.

Mais uma vez, pode-se ver a importância de se manter uma rotina em sala de aula inserindo a língua inglesa de modo que os estudantes se familiarizem com ela, dia após dia, aprimorando sua interação e também construindo seu repertório lexical.

A habilidade da BNCC EF06LI04 (2017, p. 248) – “Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares” – diz respeito à compreensão oral e faz parte do objeto de conhecimento “Estratégias de compreensão de textos orais: palavras cognatas e pistas do contexto discursivo”. Ela pode ser reconhecida nas seguintes habilidades do Currículo Carioca (2020, p. 8):

- A. Identificar a língua inglesa no registro oral, distinguindo-a da língua materna e de outras línguas.
- B. Relacionar itens lexicais do inglês aos vocábulos da língua materna, a partir da semelhança na pronúncia. [...]
- E. Construir sentidos a partir dos recursos multimodais presentes nas situações comunicativas.

Vemos, portanto, a importância de mostrar ao aluno a distinção entre as línguas portuguesa e inglesa, de modo que vá adquirindo aos poucos consciência das semelhanças (por meio de palavras cognatas), mas também das diferenças entre os dois idiomas, o que contribui igualmente para o processo de letramento que está sendo construído.

A habilidade da BNCC EF06LI05 (2017, p. 248) – “Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas.” – está ligada à produção oral e ao Objeto de conhecimento “Produção de textos orais, com a mediação do professor”. Está em afinidade com as seguintes habilidades do Currículo Carioca (2020, p. 9) do 1º ano:

- I. Localizar-se temporalmente no calendário semanal, como parte da rotina diária.
- J. Expressar condições do tempo, como parte da rotina diária.
- K. Expressar estados e emoções.
- L. Expressar apresentação de si e de outrem.
- M. Expressar a própria idade. [...]
- S. Expressar preferências e gostos pessoais...

Na seção Notas do Currículo Carioca de 1º ano, é destacada a importância de promover a interação em grupos, propiciando um ambiente de compartilhamento de ideias com respeito mútuo. Mais uma vez, essa habilidade reforça a necessidade de se ter um momento, como em uma roda de conversa, em que a criança se sinta à vontade para se expressar, que seja acolhida, mas que também possa ouvir os colegas. Como afirma Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre em contextos sociais e é influenciado pelas interações com o meio. Por meio do diálogo e da participação em atividades significativas, a criança constrói conhecimento e desenvolve suas habilidades linguísticas.

Por fim, a habilidade da BNCC EF06LI06 – “Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo.” – assim como a anterior, diz respeito à produção oral e ao objeto de conhecimento “Produção de textos orais, com a mediação do professor”, e está relacionada às seguintes habilidades do Currículo Carioca:

- O. Nomear elementos do universo infantil (família, escola). [...]
- R. Expressar a apresentação dos membros da própria família.
- S. Expressar preferências e gostos pessoais.

Como vemos, as habilidades O, R e S do Currículo Carioca estão sintetizadas na habilidade EF06LI06 da BNCC. Ao aluno do 1º ano é apresentado e reforçado vocabulário básico e expressões que ele pode utilizar para falar de si e de “seu mundo particular”. Desse modo, mais uma vez, o professor precisa buscar caminhos para que as interações em sala de aula ocorram de modo natural, utilizando-se dos aspectos lúdicos para motivar e envolver as crianças na comunicação.

Nesse sentido, há uma orientação trazida pelo Currículo Carioca relativa aos recursos pedagógicos que são pertinentes ao 1º ano:

As habilidades serão desenvolvidas, prioritariamente, por meio de **gêneros discursivos/textuais** [Notas], sempre escolhidos conforme a faixa etária, o interesse dos alunos e os recursos disponíveis. Para o 1º. ano, sugerimos: canções, *clips* de música infantil, rimas, poemas, conversas curtas e narrativas infantis curtas, contadas oralmente ou em vídeos. (Rio de Janeiro, 2020, p. 9)

Ou seja, o foco do Currículo Carioca de 1º ano é o trabalho com atividades lúdicas, de interação, que sejam trazidas do universo infantil, focadas no aqui e agora e, portanto, façam sentido para crianças de 6 e 7 anos.

Como podemos constatar nesta seção, as competências iniciais do 1º ano do ensino fundamental apresentadas no Currículo Carioca (2020), efetivamente, servem de alicerce para

o desenvolvimento da oralidade em inglês por parte dos estudantes, que, com o passar dos anos, espera-se, vão progredindo. O ideal é que o conteúdo dos anos iniciais os prepare para as tarefas mais complexas dos anos finais, o que o Currículo Carioca busca cumprir por meio de suas orientações de 1º ao 5º ano.

2.5 Música e canções como recurso pedagógico

Considerando todas as particularidades quanto ao ensino de uma língua adicional para crianças, o uso de canções se mostra um recurso didático bastante interessante para a prática da oralidade, devido a diversos fatores que buscamos elencar nesta pesquisa.

A princípio, é necessário conceituarmos o gênero “canção”, objeto desta pesquisa. Mas, para isso, é importante fazermos a distinção em relação à definição de “música”, termos que muitas vezes são usados genericamente como sinônimos.

Segundo o dicionário Aulete digital (2025), música é a: “[a]rte de usar os sons com intenção estética e expressiva, combinando-os num mesmo todo criativo de ritmo e harmonia”. Avanço e Batista (2017, p. 4) estendem um pouco essa definição, incluindo os seguintes elementos: “[i]sso inclui variações nas características do som, tais como duração, altura, intensidade e timbre, que podem ocorrer em diferentes ritmos, melodias ou harmonias.”

Outra definição bastante pertinente para esta pesquisa é a de Ferreira (2012, p. 19, *grifo nosso*), que apresenta duas importantes características da música: “[n]unca devemos esquecer que a música é, além da arte de combinar sons, uma maneira de *expressar-se e interagir com o outro*, e assim devemos compreendê-la”. Como veremos adiante na análise de dados, a partir de nossa vivência pedagógica e da aplicação do produto educacional, quando as crianças têm oportunidade de praticar a oralidade por meio das canções, o que nos chama a atenção é como elas passam a interagir de forma mais dinâmica não só com os colegas de turma, mas também com o professor, e com o próprio idioma em si, à medida que aprendem a letra da canção. Mesmo as crianças mais tímidas passam a se expressar, “se soltam” e se divertem cantando e dançando.

Em relação ao ensino de modo geral, Niskier (2015, s/p) nos fala sobre as repercussões didáticas que a música traz para o aprendizado dos estudantes:

A música possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social, contribuindo diretamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo do aluno, independente de sua faixa etária. Através dela é possível transmitir não somente palavras, mas também

sentimentos, ideias e ideais que podem ganhar grandes repercussões didáticas se bem direcionados.

Ou seja, quando utilizada de maneira intencional no contexto pedagógico, por meio de atividades pensadas pelo professor de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido, a música pode ampliar as possibilidades didáticas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais significativo, envolvente e sensível às experiências dos alunos.

Ainda em relação às potencialidades da música e sua importância para a educação, Ferreira (2012, p. 12, *grifo nosso*) esclarece:

Nas diversas religiões, pelas diversas regiões da Terra e ao longo dos milênios de existência do homem, a *prática de associar qualquer disciplina à música* sempre foi bastante utilizada e demonstrou muitas potencialidades como auxiliar no aprendizado, porém grande parte dos sistemas educacionais das sociedades modernas, entre os quais incluo a maioria dos sistemas educacionais vigentes no Brasil, têm esquecido sua aplicação na prática de ensino...

Nesse sentido, no que diz respeito ao ensino de idiomas, as canções têm sido utilizadas de forma bem-sucedida, na maioria das vezes, para estimular os estudantes em relação a um conteúdo com o qual ele interaja de forma afetiva com a música – quando bem escolhida, levando em consideração as características do público-alvo, ela já pode ser um verdadeiro *hit*, garantindo sucesso na aula, e propiciando um aprendizado bem mais eficaz do que outros recursos menos interativos.

Por exemplo, como mostram algumas pesquisas (Oliveira, 2017; Lacerda, 2022; Gobbi, 2001), a maioria dos adolescentes, quando se depara com a letra de uma canção trazida pelo professor que já está acostumada a ouvir, por ser um sucesso do momento, se entusiasma de forma natural, e o conteúdo da aula adquire certa “leveza”, além de gerar maior interação.

O mesmo ocorre com as canções infantis entre as crianças menores, que se sentem mais motivadas quando são explorados os aspectos lúdicos e a maior interação entre colegas da turma. Com atividades voltadas para a prática da oralidade, como veremos adiante, na análise de dados, as canções infantis tornam o aprendizado mais significativo.

Neste ponto, é pertinente definirmos de forma mais específica o termo *canção*:

...uma melodia musical geralmente curta, em comparação com outras formas musicais vocais como *cantata*, oratório etc., à qual se atrela necessariamente uma letra (ou uma poesia, como preferem definir alguns), sendo, na maior parte das vezes, cantada por um único intérprete, acompanhado ou não por um ou mais instrumentos musicais. (Ferreira, 2012, p. 39)

Além disso, de acordo com Costa (2003, *apud* Oliveira, 2022, p. 197, grifo do autor): a canção corresponde a “um gênero híbrido de caráter **intersemiótico**, pois é resultado da conjugação entre a materialidade verbal e a materialidade musical (rítmica e melódica).” É desse modo, portanto, que as canções podem servir como interessante recurso pedagógico no ensino da língua inglesa, já que trazem palavras, expressões que são aprendidas e memorizadas, facilitadas pelo ritmo e pela melodia, enquanto o ouvinte se relaciona afetivamente com essa linguagem musical.

Para compreendermos melhor a canção como um gênero, é importante trazermos a definição de Marchuschi:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são *artefatos culturais* construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero.” (Marchuschi, 2010, p. 11, *grifo nosso*)

Portanto, a canção é considerada um artefato cultural, composta por pessoas, como expressão das materialidades verbal e musical, como já vimos. E é exatamente essa conjugação que torna esse gênero tão interessante para ser explorado em sala de aula, pois amplia a concepção de linguagem, trazendo-a para o nível de construção de significado para a criança.

Sintetizando, então, esses conceitos, a principal diferença é que a música é uma forma de expressão artística organizada por elementos sonoros — como ritmo, melodia, harmonia e timbre¹² — que podem existir com ou sem palavras. Já a canção é um tipo específico de música que integra melodia e letra, combinando linguagem musical e linguagem verbal para produzir sentido.

As canções infantis apresentam características diversas que serão exploradas ao longo desta pesquisa no contexto escolar. Mas a principal delas diz respeito à repetição e ao ritmo presentes nas canções, os quais as tornam eficazes no ensino-aprendizagem de língua estrangeira na infância, pois contribuem não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais (Brewster; Ellis; Girard, 2004).

Segundo os autores: “...através delas, podemos desenvolver a prática integrada das habilidades e propiciar um ambiente de repetição natural, o que favorece o desenvolvimento da concentração, memória e coordenação na criança” (Brewster, Ellis; Girard, 2004).

¹²Ritmo refere-se à organização temporal dos sons e silêncios; melodia é a sucessão organizada de sons ao longo do tempo; harmonia diz respeito à combinação simultânea de sons; e timbre corresponde à qualidade que permite distinguir diferentes fontes sonoras, sendo frequentemente descrito como a “cor” do som (Sekeff, 2007).

Vamos, então, na próxima seção, detalhar como ocorre o desenvolvimento da memória e qual a relação com o aprendizado de uma língua adicional por crianças.

2.6 Uso de canções no aprendizado: o desenvolvimento da memória

Hayes, em 2009, trouxe importantes contribuições que retomamos nesta pesquisa sobre o uso de canções como mnemônicos, ou seja, para memorização de determinados conteúdos na prática pedagógica. Sua pesquisa foi realizada com crianças dos anos iniciais em contexto de uma escola na Califórnia, Estados Unidos. O resultado de sua pesquisa comprovou melhora na memorização de conteúdos em diversas disciplinas.

A princípio, o que chamou a atenção da pesquisadora foi o fato de ver uma ex-aluna cantarolando, durante uma prova, uma canção que ela havia utilizado havia alguns anos para ensinar matemática.

Hayes (2009) explora estudos os quais comprovam que músicas, canções ou padrões rítmicos, quando usados como ferramentas mnemônicas (para memorização), podem atuar como estratégias eficazes de aprendizagem, pois ajudam os alunos a memorizar e a reter informações e fatos nas diferentes disciplinas, como matemática, ciências, artes, estudos sociais e inglês (como língua materna, nos Estados Unidos).

Embora a autora não trate especificamente sobre o inglês como língua adicional, tema de nosso trabalho, o que nos interessa aqui são os resultados da pesquisa, e sua contribuição para o ensino de qualquer componente curricular, em especial da língua inglesa.

Uma informação bastante relevante trazida pela autora é que, quando há a junção de letra e melodia e são treinadas (ensaiadas), a melodia se torna uma forma eficaz de resgatar a letra (Chazin; Neuschatz, 1990; Gfeller, 1982; Wallace, 1994; Yalch, 1991; Gfeller, 1982 *apud* Hayes, 2009). É como se, ao ouvirmos uma melodia, nossa mente já acessasse a letra que a acompanha. É exatamente essa situação que ocorre quando ouvimos, por exemplo, alguém assobiar uma melodia, e logo nos lembramos da letra da canção que a acompanha.

Quanto ao modo como ocorre a memorização, Hayes (2009) resgata o trabalho de Anderson (1995) sobre memória de curto prazo e memória de longo prazo:

De acordo com Anderson (1995), a informação só pode ser armazenada na Memória de Curto Prazo (MCP) por 18 segundos. Para que a informação seja retida por mais tempo, ela deve ser transferida para a Memória de Longo Prazo (MLP) por meio de revisões e repetições constantes. Uma vez armazenada na MLP, são necessárias pistas para acessá-la. Se melodia ou imagens forem utilizadas para armazenar a informação, em vez de texto ou palavras, a recuperação torna-se mais fácil, pois as músicas criam

pistas instantâneas na MLP. Isso permite acesso e recuperação imediatos. (Hayes, 2009, p. 9)¹³

Vemos, portanto, como as melodias servem como pistas no momento em que o estudante pode acessar sua memória de longo prazo para recordar as palavras utilizadas nas canções. A prática da oralidade em inglês, nesse sentido, pode ser bastante estimulada, pois os alunos são convidados a ouvir e cantar aprendendo vocábulos e expressões novos. Além disso, quando acrescentamos o uso de imagens, o processo de memorização é ampliado, pois apresenta-se mais um estímulo.

Outra questão importante colocada por Hayes (2009) é quanto à metodologia de uso desse recurso pelos docentes. Para aplicar a técnica, não é necessário que o professor tenha uma vez perfeita nem enorme talento musical, basta oferecer pistas e aproveitar a predisposição natural dos alunos para a música, promovendo a repetição como estratégia de consolidação. Se o professor começar a cantar, os alunos, certamente, vão acompanhar (Hayes, 2009). É como um maestro regendo uma orquestra; o professor conduz os estudantes pelos caminhos que ele espera que a música os leve.

Campbello, De Carlo, O'Neil e Vacek (2002) realizaram uma pesquisa-ação com crianças dos anos iniciais usando mnemônicos e estratégias musicais. Descobriram que aumentou bastante a motivação dos estudantes por participar e se envolver mais nas aulas, além do desempenho escolar e da capacidade de relembrar informações. Uma questão bastante relevante apontada por Hayes (2009) e que outros pesquisadores (como Gfeller, 1982, e Jacobs, 1984, por exemplo) já têm comprovado é que o uso de melodias já conhecidas pelos estudantes facilita a memorização do conteúdo em questão, ao passo que quando novas melodias são aplicadas, é necessário que a criança ouça várias vezes para assimilá-la primeiro. O trabalho, portanto, é maior, e necessita de mais tempo para ser aplicado.

De fato, isso comprova o quão importante é que a prática com as canções estimulando a oralidade em língua inglesa seja feita desde o início do curso, para que o estudante se familiarize o quanto antes com as canções. Desse modo, as melodias vão sendo assimiladas e acessadas quando o professor estimula a participação da turma.

¹³According to Anderson (1995), information can only be stored for 18 seconds in the Short Term Memory (STM). For information to be retained any longer it must be transferred to the Long Term Memory (LTM) with repeated revision and repetition. Once it is stored in LTM cues are needed to access it. If melody or images are used to store the information rather than text or words, the information is more easily retrieved because the songs create instant cues in the LTM. This allows immediate access and retrieval.

Na próxima seção, faremos uma breve revisão de literatura a respeito das pesquisas publicadas nos últimos dez anos, em âmbito nacional, sobre o desenvolvimento da oralidade utilizando canções como recursos pedagógicos em diversos níveis de escolaridade.

2.7 Pesquisas no contexto brasileiro: breve revisão bibliográfica

Quanto ao aspecto da prática da oralidade em língua inglesa no contexto do ensino para crianças, como vimos anteriormente, poucos trabalhos tratam desse tema. Em especial, as pesquisas de Dias (2015), Colombo (2014) e Cirino (2018) têm relevância para nosso trabalho, já que trazem diferentes contribuições, que tratamos a seguir. Esses trabalhos foram identificados em pesquisa realizada em julho de 2024, nos últimos 10 anos, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usando os descritores: “oralidade”, “inglês”, “crianças”. Foi escolhido esse recorte de tempo em decorrência dos constantes avanços tecnológicos, em que, por exemplo, as mídias atuais vão substituindo as anteriores, que passam a ficar obsoletas. Embora as pesquisas anteriores ao período de dez anos ainda tenham relevância em diversos aspectos, foi preciso haver uma delimitação.

Dias (2015) analisou como diferentes tipos de tarefas pedagógicas (reprodutivas e criativas) influenciam o desenvolvimento da produção oral em inglês no ensino fundamental. Sua pesquisa foi realizada em uma escola particular em São Paulo, com alunos do 1º ano do ensino fundamental, que têm uma carga horária de 4 horas semanais de inglês, contexto bem diverso de nossa pesquisa, em que alunos do 1º ano têm apenas 1h40 de aula por semana.

Com base na perspectiva sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1991), a pesquisa mostrou que a oralidade se desenvolve quando o estudante participa ativamente de situações de interação mediadas pelo professor, especialmente por meio de atividades lúdicas e colaborativas. Os resultados indicaram que a combinação entre reprodução e criação linguística amplia as oportunidades de uso significativo da língua e favorece o avanço da competência comunicativa nas aulas de inglês. O fato de a pesquisa ter tido alunos do 1º ano como participantes nos interessa particularmente, e também quanto à questão do uso de atividades lúdicas como recurso pedagógico para estimular a oralidade em língua inglesa.

Colombo (2014) investigou o insumo linguístico oral oferecido por professores brasileiros de inglês a crianças de cerca de oito anos em três contextos distintos: escola pública, escola privada e escola de idiomas. A pesquisa, de natureza qualitativa e etnográfica, utilizou

diários de campo, entrevistas e gravações de aulas, fundamentando-se na hipótese do insumo (Krashen, 1987) e no modelo insumo-interação-produção (Gass, 1997; Long, 1996; Skehan, 1998).

Os resultados revelaram que o insumo oral produzido pelos professores nas aulas seguia de perto os materiais didáticos tradicionais, caracterizando-se por fala simplificada, repetições frequentes e vocabulário restrito, o que limitava a complexidade e variedade linguística oferecida aos alunos. O estudo destaca, assim, a necessidade de ampliar e qualificar o insumo linguístico para promover um desenvolvimento mais efetivo da oralidade em língua adicional. Embora o foco do trabalho seja a fala do professor, tem relevância para esta pesquisa pelo fato de tratar do ensino de inglês para crianças e da prática da oralidade em inglês.

Já no contexto da educação infantil, Cirino (2019) realizou uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista, fundamentada na Teoria Sociocultural de Vygotsky (1991), com o objetivo de investigar o desenvolvimento da oralidade em inglês como língua adicional por crianças de três anos, ainda não alfabetizadas em língua materna, em uma escola de idiomas no Paraná. A autora analisou como as crianças foram instruídas para o desenvolvimento da oralidade, quais tipos de atividades foram implementados e de que forma elas responderam às propostas durante o processo investigativo.

A geração de dados envolveu observações, gravações em áudio e vídeo de seis atividades, que foram interpretadas com base em conceitos como mediação, desenvolvimento integral, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e afetividade, discutidos por Vygotsky (1998, 2001, 2003, 2007), Krashen (1987) e Cameron (2001). A ludicidade, tratada por autores como Rocha (2006, 2010) e Tonelli (2005), também foi considerada um elemento central no processo.

Os resultados apontaram que o desenvolvimento da oralidade em uma língua adicional depende de múltiplos fatores, entre eles a mediação, a ludicidade e a afetividade, especialmente em crianças que ainda estão adquirindo a língua materna. As práticas pedagógicas observadas demonstraram a importância do uso de atividades significativas e contextualizadas, que integrem elementos do cotidiano infantil, favorecendo a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de aspectos sociais, cognitivos, motores e culturais.

Diversas pesquisas têm destacado o potencial da música como recurso pedagógico no ensino de línguas, especialmente na educação infantil. Nesse contexto, Santiago (2021) investigou as contribuições da música como instrumento de ensino na compreensão da língua inglesa por alunos desse segmento. Fundamentada nos estudos de Freire (1997, 2011, 2015, 2019), Cavalcanti (2013), Cox e Assis-Peterson (2007, 2008), Menezes (2012), Oliveira (2015),

Penna (2012) e Vygotsky (2008), a pesquisa caracterizou-se como qualitativa, descritiva e exploratória, envolvendo dois professores de língua inglesa de uma escola municipal do Espírito Santo.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários semiestruturados, entrevistas *on-line* e rodas de conversa, o que também possibilitou a elaboração de um produto educacional — um manual com orientações sobre o uso da música no ensino de inglês para crianças. Os resultados evidenciaram que os professores utilizam músicas de forma recorrente em suas práticas, reconhecendo nelas um recurso capaz de motivar os alunos e tornar o aprendizado mais prazeroso e criativo.

Constatou-se, ainda, que a música desempenha papel relevante no desenvolvimento da linguagem, favorecendo processos cognitivos necessários à aquisição da língua, além de contribuir para o aprimoramento da pronúncia, da fonologia e das habilidades de leitura. Dessa forma, Santiago (2021) conclui que o uso de músicas deve ocupar um espaço central no currículo de língua inglesa da educação infantil, por seu potencial de promover uma aprendizagem significativa e envolvente.

Também nesse sentido segue a pesquisa de Mesquita (2020), a qual investigou como o uso de vídeos educacionais, incluindo clipes de canções infantis, pode contribuir para um ensino mais significativo e crítico de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente na rede pública do Rio de Janeiro.

O trabalho de Mesquita (2020) tem correlação com esta pesquisa por se tratar do mesmo segmento de ensino (1º ano EF), na mesma rede de ensino, a SME-RJ, e utilizar várias canções em inglês como recurso didático. A partir de uma abordagem qualitativa e interpretativista, a pesquisa, fundamentada nos multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009) e nos gêneros discursivos multimodais (Bakhtin, 2003; Kress; Van Leeuwen, 2006), demonstrou que o uso de vídeos favorece a motivação e o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa. Como produto educacional, foi elaborado um catálogo digital de vídeos voltado ao 1º ano do ensino fundamental.

A autora também aponta que, pelo fato de a língua inglesa não ser obrigatória nos anos iniciais e não ser contemplada pela BNCC — além de ausência de legislações, documentos e políticas públicas próprias — tudo isso leva a “uma falta de legitimidade” (Mesquita, 2020, p. 18). A autora também aponta para uma falta de eficiência do ensino de inglês nas escolas públicas, segundo alguns autores (Rocha, 2010; Almeida, 2012; Leffa e Irala, 2014 *apud* Mesquita, 2020) e os próprios PCNs (Brasil, 1998).

No entanto, a meu ver, faltou um referencial teórico e uma discussão a respeito do aspecto da oralidade especificamente, já que o objeto de estudo da autora são os vídeos, e o público-alvo são estudantes do 1º ano do EF, que trabalham basicamente a oralidade, já que a alfabetização e o letramento ainda não se concretizaram. Além disso, Mesquita (2020) não incluiu referencial teórico relativo a música ou canções em sua pesquisa, que foca nos multiletramentos e nos gêneros discursivos multimodais, como já dissemos.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o fato de a autora não incluir atividades práticas que utilizassem como exemplo algum vídeo selecionado, sugerindo orientações sobre como o professor de língua inglesa pode trabalhar seu produto educacional. Foi necessário buscar o produto educacional separadamente para compreender a proposta, do ponto de vista prático.

Já no contexto do ensino médio, a dissertação de Oliveira (2017) analisa o uso de *sites* educacionais que utilizam canções *on-line* como recurso didático no ensino de língua inglesa, no contexto de uma escola bilíngue pública. O objetivo da pesquisa foi investigar a percepção dos alunos em relação ao uso dos *sites* com canções nas aulas de inglês.

A autora propõe atividades a serem desenvolvidas com *sites* de letras de canções de modo a promover envolvimento afetivo, emocional e cognitivo, mas também uma reflexão crítica por parte dos estudantes. Além disso, uma seção é utilizada para discutir o aspecto da compreensão oral que pode ser desenvolvida por meio das canções.

Com base em uma abordagem qualitativa, a autora demonstra que o uso de músicas na internet motiva os alunos, favorece a compreensão auditiva, amplia o vocabulário e melhora a pronúncia ao expor os aprendizes ao idioma em contextos autênticos. O estudo conclui que as canções, quando bem selecionadas e mediadas pelo professor, potencializam o aprendizado e devem ser integradas ao planejamento pedagógico de forma sistemática.

Também nesse sentido caminha a pesquisa de Zimmer (2020), que investigou o uso do videoclipe musical como ferramenta multimodal para o ensino de língua inglesa sob a orientação da BNCC (2017), com foco no aprimoramento das habilidades de *listening* e *speaking* nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa, de caráter qualitativo e com metodologia ativa, foi aplicada a trinta alunos do 9º ano de uma escola estadual, organizados em grupos e envolvidos em seis oficinas de uma hora cada, utilizando três videoclipes como material didático.

Fundamentada em autores como Bakhtin (1997, 2006), Bronckart (2009), Rojo (2011, 2015), Schneuwly; Dolz (2004), a dissertação propõe o videoclipe como gênero audiovisual multimodal capaz de integrar linguagem verbal, musical e visual, promovendo uma aprendizagem significativa, crítica e prazerosa. Os resultados apontam que o uso de tecnologias

e metodologias ativas estimula a motivação, o autoconhecimento e a expressão oral dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento das competências comunicativas previstas na BNCC (2017).

Assim como Zimmer (2020) e Santiago (2021), que destacam o potencial da música para promover o engajamento e o desenvolvimento de habilidades linguísticas na aprendizagem de inglês, Lacerda (2022) também explora esse recurso em sua pesquisa, situada no contexto da Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo, pertencente ao Sistema de Ensino Naval. A pesquisa teve como objetivo apresentar uma proposta didática para o ensino de língua inglesa voltada ao aprimoramento da escrita e da oralidade dos aprendizes, em situações discursivas específicas ligadas à prática profissional.

A pesquisa fundamentou-se nas metodologias ativas, em especial na estratégia de Sala de Aula Invertida, e utilizou a música como recurso didático-pedagógico. Como produto educacional, foi elaborada uma sequência didática no formato de guia didático. Os resultados mostraram que a proposta contribuiu para tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, além de favorecer a aprendizagem de aspectos linguísticos, culturais, sociais e históricos presentes nas letras das músicas. Lacerda (2022) conclui que a inserção da música, associada a metodologias ativas, potencializa o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, configurando-se como uma prática inovadora e adaptável a diferentes contextos educacionais.

Como vemos, nos últimos 10 anos (2015 a 2025) são poucas as pesquisas que trabalham o aspecto da oralidade no ensino de língua inglesa utilizando a música como recurso pedagógico. Especificamente quanto aos anos iniciais do ensino fundamental, apenas Mesquita (2020) trata desse segmento, no entanto, incluindo as canções infantis em meio a uma diversidade de outros vídeos, compilados em seu produto educacional, um catálogo digital de vídeos.

Desse modo, mais uma vez reafirmamos a relevância desta pesquisa para uma melhor compreensão de como trabalhar as habilidades orais em língua inglesa (*listening* e *speaking*) por meio de um recurso tão frequentemente utilizado por docentes de todos os segmentos em suas práticas pedagógicas: a música. Como todas as pesquisas mostram, a música, de modo geral, e as canções, como gênero, trazem um diferencial pedagógico pelo fato de possibilitarem um trabalho da oralidade de forma lúdica, contextualizada e significativa para o estudante, seja qual for o nível de escolaridade e o contexto educacional.

3 METODOLOGIA

Este capítulo traz a metodologia empregada nesta pesquisa, apresenta os aspectos teóricos que a fundamentam e as etapas importantes para sua condução, além de descrever o contexto da pesquisa, os participantes, a coleta de dados e os critérios para análise.

3.1 Tipo de pesquisa

Segundo a finalidade, esta é uma pesquisa aplicada, pois está ligada a uma situação vivenciada no cotidiano do ensino-aprendizagem da língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, qual seja: a dificuldade de se estimular a prática da oralidade entre os estudantes. Segundo a definição de Gil, a pesquisa aplicada “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem” (Gil, 2017, p. 30).

No caso desta pesquisa especificamente, buscamos apontar os desafios enfrentados por professores de língua inglesa em sua prática pedagógica, segundo o problema já apresentado na introdução: Como a prática da oralidade em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental pode ser desenvolvida por meio de canções infantis em inglês?

Quanto à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, pois, além de se basear em experiência vivida na docência da língua inglesa no ensino básico, é apresentada mediante descrições verbais (Gil, 2017), em vez de dados estatísticos (como as pesquisas de abordagem quantitativa). Como apontam Moreira e Caleffe (2008, p. 73): “[a] pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.”

De fato, esta pesquisa toma como ponto de partida a dificuldade de desenvolver a prática da oralidade em língua inglesa diante dos desafios já apontados no contexto de estudo e, portanto, buscou observar, refletir e encontrar possíveis soluções e propostas, utilizando as canções infantis em inglês como recurso pedagógico.

Considerando a pouca quantidade de trabalhos com foco em oralidade em inglês nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial quanto ao uso de canções como ferramentas para o ensino de língua inglesa nesse segmento, esta é uma pesquisa exploratória, pois entendemos que ainda há muito a ser conhecido sobre o tema.

A esse respeito, Gil (2017, p. 32) define esse tipo de pesquisa da seguinte forma:

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Além disso, considerando a geração de dados realizada nesta pesquisa, Marconi e Lakatos (2017) explicam que há uma variedade de meios que podem ser utilizados para coleta de dados em uma pesquisa exploratória. Nesse sentido, foi feita a observação participante nas aulas, com registro em diários de campo após a aplicação de grande parte das atividades do *e-book* criado como produto educacional. Além disso, os dados foram gerados também a partir de rodas de conversa com as turmas, o que enriqueceu bastante a análise.

Quanto às estratégias, apresenta elementos da pesquisa-ação, pois parte do diagnóstico de um problema vivenciado na prática pedagógica para buscar resolvê-lo nesse contexto (Moreira; Caleffe, 2008). Ainda segundo os autores: “[a] pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 90). Outra característica importante é o fato de ser autoavaliativa, ou seja: “as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é melhorar a prática” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 90).

Nesse sentido, durante a aplicação do produto educacional nas turmas selecionadas, foram feitas mudanças e adaptações de algumas atividades que haviam sido pensadas de uma forma, mas que, na prática, não funcionaram conforme o esperado devido a algumas questões que serão esclarecidas posteriormente no capítulo sobre a análise dos dados. Portanto, o professor-pesquisador deve estar sempre refletindo e reavaliando suas práticas, conforme reforçam Moreira e Caleffe (2008, p. 92):

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas; b) de treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor novas habilidades e métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras ao processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação[...]

Como vemos, essa estratégia promove uma postura investigativa e reflexiva do professor-pesquisador, fazendo com que seja possível não só questionar a prática em si, mas, principalmente, buscar novos caminhos para um desenvolvimento profissional significativo.

Foi nesse sentido também, buscando acrescentar uma reflexão pedagógica ao ensino de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, que foi escolhida como estratégia desta pesquisa.

No entanto, pelo pouco tempo disponível, não foi possível realizar todas as etapas propostas nessa estratégia de pesquisa, por exemplo, quanto à característica de colaboração, em que “equipes de pesquisadores trabalham juntos no projeto” (Moreira; Caleffe, 2008, p. 90). Também não houve participação de uma equipe direta ou indiretamente na implementação da pesquisa (Moreira; Caleffe, 2008), visto que este trabalho teve como participantes apenas duas turmas de discentes, além da professora-pesquisadora.

3.2 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

A pesquisa foi realizada no CIEP Dr. Hildebrando de Araújo Goes, localizado em Pedra de Guaratiba, Zona Oeste do Rio de Janeiro, no qual a pesquisadora já atua como professora de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa foi iniciada após submissão do projeto à Plataforma Brasil e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CP II), com CAAE nº 88067325.3.0000.9047. Além disso, sua aplicação foi aprovada pela Diretora Geral do Ciep, e também foi autorizada individualmente pelos pais dos alunos das duas turmas do 1º ano selecionadas que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O termo de consentimento foi fornecido às famílias das crianças pertencentes às turmas de 1º ano participantes da pesquisa em reunião de pais realizada no dia 9 de agosto de 2025 na escola. Os responsáveis que não compareceram à reunião foram abordados nos horários de entrada e saída das crianças, e alguns também foram contactados por *whatsapp*. Foi explicado o teor da pesquisa, ressaltando que a qualquer momento o responsável poderia expressar sua vontade de seu filho não participar mais.

O colégio foi fundado na década de 1990, é de grande porte, composto por cerca de 1500 alunos, divididos em 43 turmas de anos iniciais, do 1º ao 5º ano, além de oito turmas da educação infantil. É uma escola de dois turnos, manhã e tarde. As salas de aula não possuem recursos tecnológicos, apenas quadro branco, murais, carteiras. Algumas possuem “cantinho da leitura”. A escola possui uma sala de leitura, com TV, a qual foi usada em alguns momentos ao

longo desta pesquisa para exibição de vídeos. Possui um auditório, que serviu para realizar algumas atividades extra desta pesquisa.

A escola tem um pátio grande e uma quadra poliesportiva, além de um espaço verde arborizado, parquinho (para educação infantil) e refeitório. Anteriormente, havia uma “sala de inglês”, um espaço extra, com TV e cadeiras, para aulas de língua inglesa, mas, infelizmente, está temporariamente inutilizada devido a uma infiltração, portanto, não pôde ser usada na pesquisa.

Quanto à localidade do colégio, é importante observar que seu entorno tem infraestrutura bastante precária, em que muitas ruas sequer são asfaltadas e alagam quando chove, o que dificulta a assiduidade de diversos alunos. Além disso, muitas famílias vivem em situação de pobreza, ou ainda com muitas dificuldades. Como opção de espaços culturais no bairro, há apenas a Arena Carioca da prefeitura, que fica a cerca de 20 minutos da localidade. Há poucas praças e áreas de lazer.

3.3 População e amostra

O público-alvo da pesquisa foi constituído por alunos do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. A amostra foi composta por duas turmas selecionadas de 1º ano do Ciep Hildebrando de Araújo Goes que frequentaram as aulas da professora-pesquisadora. Elas foram escolhidas considerando alguns critérios práticos, como: ter dois tempos de 50 minutos seguidos; melhor disposição da sala de aula (em termos de tamanho, arrumação de carteiras etc.) para propiciar uma observação mais eficaz e melhor gravação dos áudios das aulas.

Optamos pelo 1º ano do ensino fundamental por ser o ano de escolaridade em que as crianças ainda estão se alfabetizando e, portanto, o eixo oralidade é exercitado na totalidade do tempo. Segundo as próprias orientações do Currículo Carioca e do Material Rioeduca do professor, o único eixo a ser trabalhado nesse ano de escolaridade é a Oralidade, sem qualquer menção aos eixos de leitura, escrita etc. Embora haja algumas atividades escritas no material do aluno (principalmente para selecionar informações, desenhar, colorir etc.), elas são conduzidas com a leitura do professor.

Também é importante considerar certas particularidades das turmas de 1º ano, que demandam mais atenção, por diversos fatores: estão em período de transição, vindo da educação infantil, adaptando-se a novas rotinas, novos colegas, maior quantidade de professores e

disciplinas, diferentes atividades e processos pedagógicos; estão iniciando fase de alfabetização; precisam de maior orientação para realizar as tarefas, especialmente até a metade do ano, quando amadurece esse período de adaptação. Ainda há casos de algumas crianças, infelizmente, que chegam ao 1º ano sem qualquer escolarização anterior, outro desafio enfrentado pelo professor.

Em relação especificamente às turmas selecionadas para participarem da pesquisa, entre aqueles que assinaram o TCLE, a denominada turma I era composta, em sua grande maioria, por meninas (16), os meninos eram minoria (5), de 6 e 7 anos. Essa turma apresentou desafios observados principalmente nas atividades de interação entre os colegas, pois algumas meninas tinham “ciúmes” das outras no momento de formar pares, por exemplo. Isso fez com que a professora-pesquisadora tivesse de intervir em vários momentos para solucionar tais conflitos e seguir adiante com a atividade. Essas questões serão detalhadas no capítulo sobre análise de dados, posteriormente.

Quanto à turma II, o total de alunos que tiveram sua participação autorizada pelos responsáveis foi 18, sendo 11 meninos e 7 meninas, de 6 e 7 anos. A turma era bastante participativa, porém mais agitada. Três crianças demonstraram timidez em realizar algumas atividades em que era pedido para cantar, dançar e falar, mas foi respeitada essa particularidade, sem, no entanto, excluí-las da tarefa, como será detalhado no capítulo sobre análise de dados, que inclui um tema sobre essa questão específica.

3.3.1 Critérios de inclusão

Para participar da pesquisa, os participantes tiveram de atender aos seguintes critérios de inclusão: ser aluno matriculado no 1º ano do Ciep Hildebrando de Araújo Goes; frequentar as aulas semanais da professora-pesquisadora e seu responsável ter assinado o termo de consentimento para participação.

3.3.2 Critérios de exclusão

Os critérios de exclusão para esta pesquisa referiram-se aos alunos do Ciep Hildebrando de Araújo Goes que não estavam frequentando as aulas da professora-pesquisadora; àqueles cujos responsáveis não autorizaram sua participação na pesquisa pelo termo de consentimento; e, ainda, aos alunos de outras turmas que não participaram desta pesquisa.

3.3.3 Riscos

Os riscos desta pesquisa foram considerados baixos. Ao utilizar a observação participante, o diário de campo e a roda de conversa como instrumentos de geração de dados, um dos riscos incluía a interferência na rotina das turmas participantes. Para minimizar esse risco, buscamos conduzir a aula da forma mais natural possível, sem mudar a rotina dos alunos. Também procuramos observar qualquer alteração e, quando necessário, interrompemos de imediato a atividade realizada para sanar qualquer problema. Outro risco poderia ser o aluno sentir algum constrangimento e/ou desconforto em participar de alguma atividade proposta. Nesse sentido, também tivemos atenção aos sinais verbais e não verbais de desconforto, buscando deixar a criança à vontade para participar ou não, sempre explicando a todos essa questão.

3.3.4 Benefícios

Como benefícios, podemos mencionar:

- contribuir para a elaboração de aulas mais dinâmicas e divertidas para as crianças, que estimulem a prática da oralidade desde cedo por meio de canções infantis em inglês;
- colaborar na reflexão de métodos voltados ao estímulo da prática da oralidade em língua inglesa; e
- divulgar a importância de se praticarem atividades de compreensão auditiva e expressão oral em *todas* as aulas para ajudar no aprendizado da língua inglesa.

3.4 Instrumentos de geração de dados

Os instrumentos utilizados para geração de dados foram: observação participante, diário de campo, e rodas de conversa com as crianças das turmas I e II após as atividades 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15 e 16 do *e-book* fruto desta pesquisa. O roteiro de perguntas que serviu de base para as rodas de conversa é fornecido no Apêndice B. A cada conversa, algumas perguntas precisaram ser adaptadas de acordo com a atividade realizada naquele encontro. Infelizmente, por falta de tempo, após as atividades 1, 2 e 6, não foi possível fazer rodas de conversa com as

crianças. No entanto, aquelas que foram realizadas foram suficientes para obter a percepção de diversos aspectos levantados na pesquisa.

Na observação participante nas turmas I e II, nas quais a professora-pesquisadora já atua, foram observados: as reações dos alunos quanto ao uso das canções, e como se relacionam afetivamente com elas; a receptividade de certa atividade do produto educacional (se gostaram ou não); de que maneira o desempenho dos estudantes pôde ser facilitado pela lembrança e acesso a alguma canção já aplicada anteriormente; os resultados de alguns estímulos; como foi o desempenho e a participação ao realizar as atividades propostas no produto educacional; quais tipos de atividades do PE funcionaram melhor e tiveram maior aceitação pelas crianças; se houve alguma dificuldade visível ou generalizada da turma para compreender as atividades propostas. Nesse sentido, o produto educacional foi sendo construído ao longo da pesquisa.

Ainda sobre a observação participante, Moreira e Caleffe (2008, p. 204) afirmam que “[ela] proporciona estudos mais aprofundados que podem servir a vários propósitos úteis, em particular para gerar novas hipóteses.” E continuam: “[...] poderá seguir direções inesperadas e, assim, proporcionar ao pesquisador novas visões e ideias”. Nesse sentido, é importante que o pesquisador tenha uma visão aberta e que não seja tendencioso em apenas buscar provar sua hipótese de pesquisa. Desse modo, o trabalho pode realmente contribuir para a construção de conhecimento sobre o tema e encontrar soluções que não estavam previstas anteriormente nas suas questões de pesquisa. A ficha da observação participante é fornecida no Apêndice C.

A fim de auxiliar na observação participante, o diário de campo é uma ferramenta muito útil ao professor para registrar as percepções e verificar quais foram os efeitos de determinada metodologia no processo ensino-aprendizagem de um conteúdo específico. No caso desta pesquisa, o objetivo foi registrar toda a aplicação das atividades do produto educacional e das canções infantis com as turmas. O registro foi feito por meio de gravação de áudios no celular, em que a professora-pesquisadora foi pontuando suas observações, ideias e análises sobre determinadas situações ocorridas na aula. Essa foi a solução encontrada, no dia a dia corrido, para ter um registro mais eficaz e prático dos fatos e das observações imediatas, buscando não esquecer nenhum “detalhe” e também tentando não excluir algo fundamental.

Nesse sentido, Campos; Silva; Albuquerque (2021, p. 101) trazem uma importante definição de diário de campo:

Nas ciências humanas, por exemplo, essa ferramenta consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. Desse modo, deve ser usado diariamente para garantir uma maior

sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a investigação ou intervenções.

Portanto, é uma ferramenta que, além de se adequar a esta pesquisa, acrescentou bastante reflexão sobre a prática pedagógica, pois trouxe mais consciência dos processos, ao observar e registrar de forma detalhada não só situações concretas ocorridas em sala de aula, mas também reações subjetivas, emoções vivenciadas pelos estudantes na aplicação das atividades do PE e com o uso de canções; falas dirigidas à professora-pesquisadora ou aos outros colegas que pudessem indicar facilidade ou dificuldade no aprendizado do conteúdo e outras observações, conforme relatado no capítulo da análise de dados.

Por fim, ao final das aulas que trabalharam as atividades 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15 e 16, foram conduzidas rodas de conversa (gravadas com o celular) nas quais foi possível avaliar vários fatores, entre os quais: como as crianças perceberam o trabalho com canções nas aulas de inglês; como elas se relacionaram com o material do *e-book*; as interações entre os estudantes durante atividades específicas; o motivo de alguns conflitos ocorridos, entre outros aspectos importantes, detalhados no capítulo de análise de dados.

3.5 Metodologia de análise de dados

Para analisar os dados gerados por meio dos instrumentos apresentados na Seção 3.4, utilizamos a Análise Temática Reflexiva (Braun; Clarke, 2006, 2019), uma abordagem interpretativa de análise de dados qualitativos que possibilita a identificação, a sistematização e a interpretação de padrões ou temas, em um conjunto específico de dados.

É importante considerar que na ATR há o elemento da interação reflexiva do pesquisador sobre os dados, pois, conforme afirmam Braun; Clarke (2019), os temas não emergem dos dados “como mágica”, mas sim são construídos com o olhar do pesquisador. Nesse sentido, a ATR dialoga bastante com a pesquisa-ação, já que confere autonomia ao professor-pesquisador para trazer sua visão e interagir com os dados de forma reflexiva e interpretativa, construindo respostas ao problema de pesquisa:

[...] a ATR não considera que a verdade está posta no corpo de dados, mas sim que as respostas de pesquisa são construídas a partir da interpretação do(a) pesquisador(a), do referencial teórico escolhido e do contexto em que os dados são produzidos e apresentados pelos(as) participantes da pesquisa (Braun; Clarke, 2019; *apud* Marques; Graeff, 2022, p. 119).

É importante considerar que Braun e Clarke publicaram seu primeiro artigo em 2006 sobre o método de análise de dados então denominado Análise Temática (AT). Posteriormente, o método foi sendo desenvolvido e aprimorado, e passou a ser denominado Análise Temática Reflexiva (ATR).

Ainda segundo as autoras (Braun; Clarke, 2019), são seis as etapas que o pesquisador deve seguir nesse processo.¹⁴ A primeira delas é familiarizar-se com os dados, lendo-os e relendo-os, fazendo anotações, permitindo-se observações analíticas e “*insights*”. No caso desta pesquisa, primeiro foram feitas as transcrições dos áudios, tanto do diário de campo quanto das rodas de conversa com as crianças.

Em seguida, o pesquisador deve codificar, criando rótulos (códigos) relevantes e relacionados ao problema de pesquisa. Já nessa fase observamos a recorrência de questões importantes tanto no que diz respeito às práticas das habilidades orais, quanto nas relações entre as crianças na turma e também alguns aspectos do produto educacional.

Depois, ainda segundo Braun; Clarke (2019), vem a fase de geração de temas iniciais, em que são examinados os códigos e os dados coletados para começar a desenvolver padrões mais amplos de significado. A quarta etapa diz respeito à revisão dos temas, ou seja, eles podem ser descartados, combinados ou reorganizados, em relação aos dados codificados. Durante essas duas fases, foi fundamental revisitar os dados e refletir sobre os objetivos da pesquisa, quanto à percepção das crianças sobre o uso de canções infantis como recurso pedagógico, e também quanto à sua relação com as atividades do produto educacional.

Algo que nos surpreendeu foi ver quantas questões observadas estavam ligadas a aspectos socioemocionais e à relação entre as crianças nas duas turmas, pois surgiram conflitos, brigas, dificuldades emocionais, os quais levaram à criação de um tema específico que abrangesse esses aspectos.

A quinta etapa, segundo Braun; Clarke (2019), compreende uma análise detalhada de cada tema, com a definição de sua nomenclatura. A sexta e última etapa envolve articular a análise com os trechos dos dados, contextualizando-a em relação à literatura existente.

Portanto, como vemos, considerando as características e os elementos desta pesquisa, foi importante o envolvimento da professora-pesquisadora em todas essas fases da pesquisa, sempre levando em consideração a própria experiência e prática pedagógica na análise dos dados, mas também dialogando com o referencial teórico, no sentido de contribuir na resposta

¹⁴ Este resumo foi adaptado do site <https://www.thematicanalysis.net/doing-reflexive-ta/>, da University of Auckland. Acesso em: 15 abril 2026.

ao problema de pesquisa e, de forma mais ampla, na construção de novos conhecimentos e novas propostas para a Educação.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo discorre sobre o processo de construção e como foi estruturado o conteúdo do Produto Educacional (PE) fruto desta pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II: o *e-book* “*Let’s sing and play!* Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês” (ver Figura 3).

Figura 3 – Capa do *e-book*



Fonte: Kramer e Pinho (2026).

4.1 O Produto Educacional como recurso pedagógico de língua inglesa para os anos iniciais

A respeito dos produtos educacionais na área de Educação, Rizzatti *et al.* (2020, p. 2) trazem que “[a] função de um PE desenvolvido em determinado contexto sócio-histórico é servir de produto interlocutivo a professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país.” De fato, esse é um dos objetivos de um Mestrado Profissional em Educação, a interlocução entre docentes que buscam expandir sua formação pedagógica.

A página de apresentação do MPPEB mostra essa relevância quando reitera que “[a] prática é, portanto, compreendida como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento, sempre interligada à presença ativa do conhecimento teórico como embasamento da ação” (Colégio Pedro II, 2026, s/p).

Portanto, este PE é um livro escrito para professores de língua inglesa que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental e que precisam complementar seu material pedagógico com atividades que estimulem a prática da oralidade em inglês (*listening* e *speaking*), habilidades essenciais no aprendizado de uma língua adicional.¹⁵

Neste capítulo também será descrito o conteúdo do livro, mostrando como as atividades foram pensadas, classificadas e adaptadas para o contexto da pesquisa, à medida que foram sendo aplicadas durante o período de geração de dados, entre setembro e dezembro de 2025, nas turmas I e II, participantes da pesquisa, conforme relatado no capítulo sobre análise de dados.

Esse movimento de reformulação, readaptação e reajuste das atividades foi resultado da aplicação do PE nas turmas, a partir da observação participante, dos registros no diário de campo e das rodas de conversas com as turmas. Esse processo é um dos elementos que configura uma pesquisa-ação, na medida em que a professora-pesquisadora precisou atuar no sentido de repensar, adequar e reconstruir algumas dinâmicas que não funcionaram a princípio, conforme será descrito posteriormente.

Um exemplo desse redesenho foram algumas atividades manuais incluídas, a pedido das crianças, de recorte, colagem, desenho etc., sem perder o foco no trabalho de estímulo à oralidade. No capítulo de análise de dados, veremos que, entre as 18 atividades do *e-book*, 13 foram aplicadas durante a etapa de geração de dados, tendo sido um processo bastante profícuo.

Considerando que o objetivo do livro é fomentar a prática da oralidade nas aulas de inglês para crianças, estimulando tanto a compreensão auditiva (*listening*) quanto a expressão oral (*speaking*), as atividades foram pensadas e classificadas de acordo com o desenvolvimento dessas habilidades, sempre permeadas do caráter lúdico e promovendo a interação entre os estudantes, tão importante ao se trabalhar com o ensino de língua adicional para crianças.

A finalidade do *e-book* é servir como complemento ao material didático que o docente já utiliza em aula. A base para sua elaboração é o conteúdo apresentado no Currículo Carioca (2020) da SME-RJ, mas se adequa a qualquer outro contexto do ensino de língua inglesa para

¹⁵ Este é um material que pode ser adaptado ao ensino de outras línguas adicionais, com foco no desenvolvimento da oralidade. Para isso, será preciso trabalhar com canções infantis no idioma em questão.

crianças. Como já dissemos anteriormente, a prefeitura do Rio tem um material próprio escrito para dar suporte ao professor (o Material Rioeduca), mas, a nosso ver, este não costuma ser suficiente para trabalhar as habilidades orais em inglês.

Compreensão auditiva (*listening*) e produção oral (*speaking*) são duas habilidades muitas vezes relegadas a segundo plano considerando alguns fatores complicadores, como turmas numerosas, pouca carga horária da disciplina na grade curricular, limitações na formação inicial e falta de formação continuada de professores de inglês, os quais, muitas vezes, não desenvolvem fluência oral suficiente para estimular os estudantes de forma adequada.

Também são poucos os cursos de licenciatura em Letras que buscam formar docentes para o ensino de inglês para o público infantil, seja oferecendo embasamento teórico ou prática pedagógica, embora esse mercado esteja em crescimento no Brasil, segundo dados do British Council (2022). Há cada vez mais escolas que transformam seu currículo em ensino bilíngue desde a educação infantil e outras que ofertam o inglês diariamente.

Além disso, segundo documento publicado pelo British Council (2022, p. 6) com base no Censo Escolar de 2020, sobre o Brasil: “ainda que a maior parte da oferta esteja na rede privada, a rede municipal de ensino pública detém quase 45% das turmas de inglês nos anos iniciais.” Nesses casos, assim como ocorre no Rio de Janeiro, há uma escassez de material didático que complemente o trabalho das habilidades de oralidade em inglês. Foi pensando nesses docentes, e com base em nossa própria experiência, que elaboramos este PE.

4.2 Estrutura do produto educacional

A escolha por um *e-book* (em formato de arquivo PDF) como produto educacional se deu por várias razões, entre as quais:

- o formato do arquivo em PDF é bastante flexível quanto ao número de páginas;
- o modo de compartilhamento do arquivo digital em PDF permite que ele seja divulgado e disponibilizado de forma ampla e *online* para professores, por exemplo, nas diversas redes sociais pelo Brasil;
- oferece maior aplicabilidade, ou seja, facilidade de acesso e uso em diferentes sistemas (Rizzatti *et al.*, 2020);
- possui potencial de uso a longo prazo, uma vez que poderá ser acessado e utilizado mesmo após vários anos;

- pode ser baixado (por *download*) e armazenado no próprio celular do professor, sem necessitar da internet da escola.

O material foi elaborado no aplicativo Canva, que oferece uma liberdade criativa para os autores, além de ser um programa de fácil manuseio¹⁶. O *design* foi pensado a partir do zero, sem utilizar modelos predeterminados do programa. As imagens utilizadas no livro são disponibilizadas pelo próprio Canva, como elementos gráficos.

O *e-book* é composto por 18 atividades, divididas em seis unidades temáticas:

- Unidade 1: Cumprimentos e saudações
- Unidade 2: Números
- Unidade 3: Cores
- Unidade 4: Animais
- Unidade 5: Falando sobre mim
- Unidade 6: Falando sobre o mundo à minha volta

Figura 4 – Sumário do *e-book*

Sumário		
Apresentação	7	
Tabela de acesso rápido	14	
Fundamentos teóricos	18	
UNIDADE 1 – Cumprimentos e saudações		
Atividade 1 – What's your name	24	
Atividade 2 – Nice to meet you	27	
Atividade 3 – Greetings	30	
UNIDADE 2 – Números		
Atividade 4 – Numbers 1 - 10	36	
Atividade 5 – Count and Jump!	40	
Atividade 6 – How old are you?	43	
UNIDADE 3 – Cores		
Atividade 7 – Rainbow Colors	51	
Atividade 8 – What's your favorite color?	56	
Atividade 9 – Red light, green light	59	
UNIDADE 4 – Animais		
Atividade 10 – I have a pet	64	
Atividade 11 – Wild animals	69	
UNIDADE 5 – Falando sobre mim		
Atividade 12 – Feelings	77	
Atividade 13 – Body Parts	83	
UNIDADE 6 – Falando sobre o mundo à minha volta		
Atividade 14 – My family	88	
Atividade 15 – Toys	93	
Atividade 16 – Vehicles	97	
Atividade 17 – The Weather	102	
Atividade 18 – Food	107	
Bonus songs – Top Hits	112	
Palavras finais	114	
Referências	115	
Os autores	117	
Índice remissivo	118	

Fonte: Kramer; Pinho (2026).

¹⁶ O Canva é uma plataforma de *design online* bastante versátil e fácil de usar. Professores têm acesso gratuito especial (pelo Canva para Educação). Basta criar uma conta e comprovar que é educador.

Os capítulos do livro são de fato as atividades, que apresentam os seguintes componentes:

- imagem do vídeo da canção no canal do *Youtube*;
- link do vídeo e informações básicas sobre este;
- *Qr code* para acesso rápido;
- habilidade a ser desenvolvida, com base no Currículo Carioca (2020);
- objetivo da atividade;
- tempo estimado para realizar a atividade;
- material necessário, tanto para o professor quanto para o aluno;
- letra da canção em inglês;
- passo a passo, descrevendo como o professor deve conduzir cada atividade;
- dicas para o professor, com informações relevantes sobre a didática específica para a atividade em questão;
- seção extra de conversação, denominada “*Let’s talk*”, em que as crianças praticam um minidiálogo com base no conteúdo trabalhado.

A seguir, a fim de ilustrar esses elementos gerais do *e-book*, é apresentada a Atividade 1, “What’s your name?” (Figuras 5, 6 e 7)

Figura 5 – Atividade 1, com imagem do vídeo, *link* do Youtube, *Qr code* e habilidade a ser trabalhada



Fonte: Kramer; Pinho (2026).

Figura 6 – Cont. da Atividade 1, com objetivo, tempo estimado, material necessário, letra da canção



Objetivo

Praticar como perguntar e responder à pergunta "What's your name?" (qual é o seu nome?).



Tempo estimado: 15min

Material necessário

- Microfone de brinquedo ou feito artesanalmente.
- Caixa de som e celular com acesso a Internet para executar a canção "What's your name?".

Letra da canção

Hello, hello, what's your name? What's your name? What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Peter.
Hello, hello, what's your name? What's your name? What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Sally.
Hello, hello, what's your name? What's your name? What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Pirate Bob.
Hello, hello, what's your name? What's your name? What's your name?
Hello, hello, what's your name?
My name is Marty Moose.
What's your name?



Fonte: Kramer; Pinho (2026).

Figura 7 – Última página da Atividade 1, com o passo a passo, as dicas e a seção "Let's talk", de conversação



Passo a passo

1. Antes da atividade, o professor pode adquirir um microfone de brinquedo ou elaborar um artesanalmente. (Há diversos vídeos disponíveis na internet que ensinam de forma fácil.)

Dica

Se possível, ensine às crianças a fazer um microfone com material reciclável (como rolinho de papel higiênico para a base, e bola de papel laminado para o topo).



Nesta atividade, a diversão será exatamente fazer as crianças se apresentarem umas às outras perguntando e falando seus nomes.

2. Pare a canção a cada momento em que o personagem responde (p. ex. My name is Peter, Pirate Bob etc) a fim de que a criança fale seu nome no microfone neste exato momento.
3. Toque repetidamente a canção até que toda a turma tenha tido a oportunidade de falar seu nome no microfone.

Para não haver dispersão dos outros estudantes, estimule a turma a ir cantando junto, cumprimentando o amigo da vez, dizendo "hello". O importante é que todos se sintam envolvidos e motivados durante a atividade.

Dica

Explique que todos terão a chance de falar seu nome no microfone, para não haver conflitos por causa deste.



Let's talk!

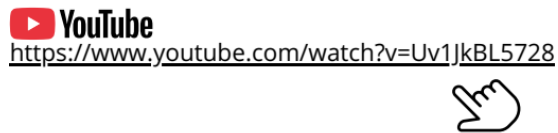
Proposta de diálogo após a canção:

A: Hello!
B: Hello! What's your name?
A: My name is
B: My name is

Fonte: Kramer; Pinho (2026).

Todas as atividades seguem esse modelo, utilizando as mesmas cores, seções, ícones etc. por questões de padronização, por considerarmos mais eficaz e direto. Esses aspectos serão explicados adiante. Também foram criados ícones, mostrados a seguir, para facilitar o trabalho do professor ao identificar as seções das atividades.

4.2.1 Ícones utilizados no *e-book*



Link para o vídeo no *Youtube*, no qual o professor pode clicar diretamente.



Indica o objetivo de cada atividade.



Tempo estimado para concluir a atividade, desde a execução da canção até as tarefas escritas.



Indica a letra da canção em inglês.



Indica as etapas, para o professor, de como conduzir a atividade com as crianças.



Representa dicas para o professor sobre diversas questões, como didática, gestão de sala de aula etc., pertinentes à atividade.



Indica um momento ou uma atividade de conversação para trabalhar a expressão oral com as crianças.



Atividades que trabalham compreensão auditiva recebem este ícone.

LET'S MOVE



Indica atividades que estimulam a movimentação dos estudantes, com dança, canto ou brincadeiras de imitar os gestos do(a) professor(a).



Canções que fazem muito sucesso com as crianças, tornando-se as preferidas.

LET'S PLAY



Indica que a atividade apresenta jogos ou brincadeiras.



Representa uma atividade que contém a brincadeira do karaokê.



Representa uma atividade que trabalha a brincadeira “Simon Says” (“O mestre mandou”).

4.2.2 Classificação das atividades

Embora todas as atividades sugeridas no *e-book* tenham sido criadas para ajudar no desenvolvimento e no estímulo tanto da compreensão auditiva quanto da prática oral, em algumas o foco está mais definido para uma dessas habilidades. Algumas foram pensadas ainda como um momento de descontração da turma, com foco na interação entre as crianças.

Por fim, há diversas atividades que se utilizam de jogos e brincadeiras para estimular de forma lúdica a prática da oralidade em inglês. A seguir, estão as tipologias de atividades (ver Tabela 1):

Quanto às habilidades:

- Atividades de *listening*, com foco na compreensão auditiva
- Atividades de *speaking*, com foco na prática da fala (e repetição com memorização)
- Atividades que trabalham tanto *listening* quanto *speaking*

Quanto à ludicidade:

- Atividades que focam em movimentação e dança – são momentos de descontração e interação das crianças (denominadas “*Let’s move*”)
- Atividades focadas em jogos, brincadeiras e desafios (denominadas *Game/play*)

Tabela 1 – Classificação das atividades conforme os estímulos trabalhados

Atividade	<i>Listening</i>	<i>Speaking</i>	<i>Listening + speaking</i>	<i>Let's move</i>	<i>Game/ Play</i>
1. What's your name?		X			
2. Nice to meet you!		X		X	
3. Greetings	X				
4. Numbers 1 -10			X		
5.Count and jump!		X		X	
6.How old are you?			X		X
7.Rainbow colors	X				
8.What's your favorite color?	X				X
9. Red light, green light				X	
10.I have a pet	X		X		
11.Wild animals	X				X
12.Feelings	X				X
13.Body parts			X	X	
14.My Family		X			X
15.Toys		X			X
16.Vehicles	X				
17.The weather		X			X
18.Food		X			

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

As canções utilizadas nas atividades do *e-book* foram compiladas de canais estrangeiros do *Youtube* que ensinam inglês para crianças pequenas (como *Super Simple Songs*, *Dream English Kids*, *The Singing Walrus*, *Maple Leaf Learning*, *Fun Kids English*, *Leo & Lully*, *Wormwhole learning*, *SuperEnglish Kid*, *The Kiboomers*). O conteúdo é basicamente do universo infantil, e ensina e reforça vocabulário ligado a: cumprimentos básicos e saudações; partes do dia; cores; números cardinais; meios de transporte; animais de estimação; animais selvagens; partes do corpo; brinquedos; membros da família; alimentos; como expressar a idade; emoções; reconhecer as condições do tempo.

Pela abrangência desse conteúdo, que faz parte do currículo geral de ensino de inglês para crianças, o *e-book* pode ser adaptado a outros níveis de anos iniciais. De fato, algumas atividades foram aplicadas em outras séries, durante a elaboração do produto educacional, pelo

fato de a professora-pesquisadora lecionar em diversas turmas dos anos iniciais na escola onde a pesquisa foi conduzida.

Por exemplo, a Atividade 11 (*Wild animals*) foi aplicada no 3º ano, e as crianças gostaram bastante de elaborar as máscaras de animais selvagens; já a Atividade 3 (*Greetings*) foi realizada com o 2º ano, com uma resposta bastante satisfatória como reforço do aprendizado sobre saudações. O jogo de memória da Atividade 15 (*Toys*), por sua vez, foi testado também no 5º ano. As crianças se engajaram bastante, e observamos que elas tiveram mais facilidade em memorizar os brinquedos.

O sucesso dessas aplicações gerou surpresa porque antes considerávamos talvez inadequadas a uma faixa etária maior, de 9 a 11 anos, por exemplo, já que haviam sido pensadas originalmente para crianças de 6 e 7 anos. Chegamos a pensar que algumas atividades seriam consideradas “infantis” pelas turmas de crianças maiores, o que, de fato, não ocorreu.

Portanto, reiteramos que as atividades trazidas no *e-book* podem, sim, ser adaptadas e realizadas para qualquer contexto no ensino de inglês para crianças, incluindo outras turmas de anos iniciais, até o 5º ano. Além disso, professores de outros idiomas também podem se inspirar nas ideias, nos conceitos, na tipologia de atividades para estimular a prática da oralidade no ensino de outras línguas adicionais.

4.2.3 Conteúdo das atividades

A seguir, apresentamos um resumo das atividades, descrevendo suas características e propostas.

- Atividade 1 (*What's your name?*): Propõe um karaokê de “faz de conta”, em que as crianças precisam acompanhar a canção, dizendo seus nomes. Estimula a prática de *speaking* (fala).
- Atividade 2 (*Nice to meet you*): Propõe uma brincadeira interativa com movimentação, em que as crianças, acompanhando a canção, vão se apresentar aos colegas, dançando e cantando, com foco na prática de *speaking*.

- Atividade 3 (*Greetings*): Estimula a compreensão auditiva dedutiva,¹⁷ em que os estudantes devem numerar as figuras (de saudações e partes do dia) de acordo com a ordem em que aparecem na canção.
- Atividade 4 (*Numbers 1 – 10*): Busca praticar os números de 1 a 10, estimulando a coordenação motora, já que as crianças vão acompanhar a canção fazendo a contagem com os dedos da mão.
- Atividade 5 (*Count and jump!*): Propõe um momento de descontração e interação entre as crianças enquanto praticam os números cardinais de 1 a 10 em inglês.
- Atividade 6 (*How old are you?*): Por meio da brincadeira “Dança das idades” (adaptação da “dança das cadeiras”), as crianças praticam como dizer a idade em inglês.
- Atividade 7 (*Rainbow Colors*): Trabalha a compreensão auditiva dedutiva, em que os alunos devem colorir as figuras de acordo com as cores mencionadas na canção. Contém as mesmas figuras que aparecem no vídeo. O desafio maior é colorir o arco-íris seguindo a ordem correta das cores.
- Atividade 8 (*What’s your favorite color?*): Trabalha a compreensão auditiva dedutiva, com a brincadeira “O mestre mandou”, em que as crianças tocam nas cores à medida que estas são mencionadas na canção.
- Atividade 9 (*Red light, green light*): Propõe um momento de interação entre as crianças com descontração, com uma canção que é um verdadeiro sucesso, com a brincadeira da estátua.
- Atividade 10 (*I have a pet*): Estimula a compreensão auditiva seletiva,¹⁸ em que as crianças precisam marcar os animais de estimação mencionados na canção.
- Atividade 11 (*Wild animals*): Estimula a compreensão auditiva dedutiva, em que as crianças brincam de “O mestre mandou” colocando as máscaras dos animais selvagens elaboradas por elas durante a aula.
- Atividade 12 (*Feelings*): Estimula a compreensão auditiva dedutiva, em três momentos. No primeiro, as crianças participam da brincadeira “O mestre mandou”, fazendo mímicas das emoções. No segundo momento, há a brincadeira de adivinhar a emoção representada. Na terceira tarefa, as crianças desenham a emoção falada no ditado dos “emojis”.

¹⁷ Nas atividades de compreensão auditiva dedutiva, os estudantes chegam a uma conclusão a partir do que ouviram (Pinho, 2025).

¹⁸ Nas atividades de compreensão auditiva seletiva, o que se busca é a identificação de informações específicas contidas no texto (Pinho, 2025).

- Atividade 13 (*Body Parts*): Estimula tanto a compreensão auditiva quanto a expressão oral, reforçando vocabulário sobre as partes do corpo e trabalhando a coordenação motora das crianças.
- Atividade 14 (*My Family*): A proposta desta atividade é ser um desafio do tipo “trava-línguas”, pois as crianças vão cantar no karaokê enquanto a canção vai aumentando a velocidade, dificultando a brincadeira.
- Atividade 15 (*Toys*): Propõe que as crianças elaborem um jogo da memória para depois brincarem, ao mesmo tempo em que trabalha a memorização dos nomes de brinquedos em inglês.
- Atividade 16 (*Vehicles*): Trabalha a compreensão auditiva seletiva, em que os estudantes marcam os veículos mencionados na canção.
- Atividade 17 (*The Weather*): Propõe a prática oral por meio de perguntas e respostas sobre as condições do tempo.
- Atividade 18 (*Food*): Trabalha a expressão oral quanto a gostos e preferências em relação à comida.

Como vemos, buscou-se uma diversificação de atividades, para estimular as diferentes habilidades, com características lúdicas e interativas, para reforço do conteúdo que o professor já trabalha nas aulas de inglês para crianças. Além disso, praticamente todas as atividades apresentam tarefas nas quais as crianças realizam trabalhos manuais de desenho, pintura, recorte e colagem, utilizando materiais acessíveis e folhas (de tamanho A5) das quais o professor pode fazer cópias.

No próximo capítulo, será feita a análise dos dados decorrentes da aplicação das atividades do produto educacional com as turmas.

5 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo traz a análise dos dados gerados com a aplicação do produto educacional, entre o final de setembro e o início de dezembro de 2025, nas duas turmas selecionadas, denominadas I e II. Como instrumentos de geração de dados, foram empregados a observação participante, o diário de campo e as rodas de conversa, que tiveram áudios gravados pelo celular. Por questões de logística e tempo, foi possível realizar rodas de conversa com as turmas apenas após as atividades 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 15, 16 (mas não nas atividades 1, 2 e 6). No entanto, consideramos que trouxeram elementos suficientes para fins desta análise, pois complementam as informações trazidas pela observação participante e pelo diário de campo. Os nomes das crianças foram omitidos, e usamos a designação Aluno A(I), Aluno B(I), Aluna C(I) para a turma I, e A(II), B(II), C(II) etc para a turma II.

Como abordagem teórica para análise, conforme mencionado no capítulo de Metodologia, utilizamos a Análise Temática Reflexiva (Braun; Clarke, 2006, 2019), que convida o pesquisador a atuar sobre os dados coletados de forma interpretativa e reflexiva, dialogando com o referencial teórico adotado na pesquisa.

Os temas foram definidos após muita reflexão e observação dos dados, não só com base em sua recorrência, mas, principalmente, considerando o problema de pesquisa e os objetivos, geral e específicos. A esse respeito, Marques e Graeff (2022, p. 118) explicam que, segundo a ATR:

Um tema deve captar a relevância do fenômeno em relação à questão central de pesquisa. Neste sentido, não se deve necessariamente considerar como mais relevantes os temas de maior prevalência, mas sim aqueles mais significativos.

Considerando esses aspectos, houve a necessidade de detalharmos melhor os temas, que tiveram desdobramentos, organizados em subtemas, conforme a relevância das questões surgidas na coleta de dados. Na Tabela 2, estão elencados os temas e subtemas definidos a partir dos dados coletados com a observação participante, o diário de campo e a roda de conversa.

Tabela 2 – Temas e subtemas definidos a partir da geração de dados

TEMAS	SUBTEMAS
TEMA 1 Desenvolvimento da oralidade em língua inglesa por meio das canções infantis: compreensão, produção e uso funcional	1.1 Compreensão auditiva e uso funcional da língua 1.2 Produção oral espontânea e memorização 1.3 Rememoração e uso da canção fora do contexto imediato
TEMA 2 Envolvimento e percepção ativa das crianças com as canções do Produto Educacional	2.1 Entusiasmo e envolvimento durante as atividades de movimentação 2.2 Preferência por atividades que envolvem jogos e brincadeiras
TEMA 3 O e-book como recurso pedagógico: adequação, ajustes e reelaboração	3.1 Interação com o material – facilidades, dificuldades e ajustes necessários 3.2 Uso de vídeo <i>versus</i> apenas áudio
TEMA 4 Dinâmicas sociais e afetivas nas aulas com canções em inglês	4.1 Cooperação e ajuda mútua 4.2 Participação, timidez e mediação de conflitos

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A partir da definição dos temas e subtemas, estes foram relacionados às aulas em que as atividades do *e-book* foram aplicadas. Portanto, vale ressaltar que, pelo fato de termos optado pela Análise Temática Reflexiva (ATR), as seções deste capítulo foram divididas conforme temas e subtemas, e não conforme as atividades e/ou aulas de aplicação destas. Ademais, a descrição das atividades do *e-book* “*Let’s sing and play!* Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês” é fornecida no Capítulo 4, sobre o Produto Educacional.

Passamos, a seguir, a discorrer a respeito dos temas e subtemas, dialogando com os dados trazidos da observação participante, do diário de campo da professora-pesquisadora e das rodas de conversas gravadas com as turmas participantes da pesquisa, recorrendo também ao referencial teórico específico para esta análise. Em cada subtema, são apresentadas tabelas nas quais estão elencadas as atividades aplicadas, as turmas, as datas da aplicação e o tipo de tarefa ou questão analisada ao longo da seção.

5.1 Tema 1 – Desenvolvimento da oralidade em língua inglesa por meio das canções: compreensão, produção e uso funcional

Subtemas:

1.1 Compreensão auditiva (*listening*) e uso funcional da língua

1.2 Produção oral (*speaking*) e memorização

1.3 Rememoração e uso da canção fora do contexto imediato

Este tema reúne apontamentos e observações desta pesquisa sobre como as crianças utilizaram a língua inglesa de forma oral durante as atividades com canções propostas pelo material do produto educacional, mas também de forma espontânea ao cumprimentarem a professora e os colegas de turma, por exemplo. Este tema está relacionado à questão central desta pesquisa, pois trata do estímulo à prática da oralidade em língua inglesa por meio de canções infantis.

A esse respeito, retomando o conceito de oralidade no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa, ela compreende o desenvolvimento articulado das habilidades de compreensão auditiva e produção oral, concebidas como práticas sociais de linguagem (Brasil, 2018). Também o Currículo Carioca (2020) destaca a importância do trabalho com a Oralidade para que os alunos tenham “[...] maior contato com a língua falada e oportunidade de vivenciar situações comunicativas em atividades pedagógicas que reflitam o uso social da língua e a natureza sociointeracional da aprendizagem” (Rio de Janeiro, 2020, p. 3).

Nesse sentido, como veremos ao longo desta análise, a música, de modo geral, e as canções, como gênero ou artefato cultural (Marcuschi, 2010), servem a diversos propósitos didáticos, já que, conforme Oliveira (2022, p. 199):

As canções fazem parte desse “mundo vivido”, sentido e interpretado, constituindo-se em pano de fundo das múltiplas interações sociais que nele ocorrem. Logo, elas podem ser aproveitadas no contexto escolar, sendo, portanto, uma forma de acolhimento a elementos da realidade dos estudantes.

De fato, como veremos ao longo deste capítulo, as crianças interagem de forma bastante rica e diversificada com o gênero canção infantil, em especial quando estimuladas por atividades voltadas ao desenvolvimento das diferentes habilidades orais.

A seção a seguir trata das análises referentes às atividades de compreensão auditiva aplicadas nas turmas durante o período de geração de dados da pesquisa.

5.1.1 Compreensão auditiva (*listening*) e uso funcional da língua

Nesta seção, vamos analisar o subtema relativo à compreensão auditiva, especificamente de como as crianças demonstram entender o que estava sendo solicitado, em inglês, nas atividades do *e-book* aplicadas, além de seguir comandos orais em inglês nas aulas.

Para isso, utilizamos a classificação de atividades de *listening* trazida por Pinho (2025, p. 232), bastante relevante para esta análise:

As atividades de compreensão auditiva costumam ser divididas em quatro tipos: as de compreensão extensiva (são aquelas em que se espera a identificação do assunto do texto), as de compreensão seletiva (o que se busca é a identificação de informações específicas contidas no texto), as de compreensão intensiva (têm como objetivo identificar algo exatamente tal como dito no texto, como inflexões específicas, formas de pronunciar um determinado som, uma sentença etc.) e as de compreensão dedutiva (esperam que os estudantes cheguem a uma conclusão a partir do que ouviram).

Como veremos a seguir, as tarefas propostas no *e-book* são de compreensão dedutiva e seletiva, em que os estudantes precisam entender e identificar informações específicas trabalhadas nas canções. Isso se deve ao fato de serem crianças pequenas, tendo seu primeiro contato com a língua. A Tabela 3 apresenta a ordem em que as atividades são analisadas nesta seção, conforme o desenvolvimento deste subtema.

Tabela 3 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 1.1

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Tarefa de <i>listening</i>
Atividade 7 <i>Rainbow colors</i>	20/10/25	II	Colorir os desenhos conforme a canção menciona
Atividade 11 <i>Wild Animals</i>	5/12/25	II	Brincadeira <i>Simon Says</i> com máscaras
Atividade 12 <i>Feelings</i>	14/11/25	I	Brincadeira <i>Simon Says</i> com mímica Ditado de <i>Emojis</i>
Atividade 10 <i>Pets</i>	7/11/25	I	Marcar os animais mencionados na canção
Atividade 16	4/12/25	II	Marcar os veículos mencionados na canção

<i>Vehicles</i>			
Atividade 3	9/10/25	II	Numerar as figuras segundo a ordem em que são mencionadas na canção
<i>Greetings</i>	4/11/25	I	

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Vamos agora às análises propriamente ditas que geraram questões relativas à compreensão auditiva, trazendo as observações registradas no diário de campo das atividades aplicadas nas turmas I e II, entre os meses de setembro e dezembro de 2025.

No dia 20/10/25, a turma II foi bastante participativa ao realizar a Atividade 7 do *e-book* (*Rainbow Colors*), que trabalha a compreensão auditiva dedutiva. As crianças ouviam a canção e precisavam colorir os desenhos de acordo com as cores faladas. O elemento que trouxe um pouco mais de dificuldade foi o arco-íris em si, pois o esperado era que elas colorissem na ordem das cores mencionadas na canção: *red* (vermelho), *orange* (laranja), *yellow* (amarelo), *green* (verde), *blue* (azul), *purple* (roxo), *pink* (rosa). Algumas crianças perguntavam quais as cores do arco-íris, e como resposta eu mesma cantarolava conforme a canção, mas “*a capela*”, a fim de observar se haviam compreendido e memorizado os nomes das cores.

Como já afirmado anteriormente, para a criança, ouvir o professor costuma ser mais fácil do que acompanhar um áudio, pois o docente pode controlar o ritmo da fala, repetir o que foi dito e utilizar gestos e expressões faciais como apoio para a compreensão do significado (Pinter, 2017). Desse modo, a resposta foi muito positiva, e apenas dois alunos (em um total de 18) pintaram as figuras aleatoriamente. A Figura 8 mostra desenhos coloridos por dois estudantes.

Figura 8 – Desenhos coloridos pelas crianças



Fonte: Acervo da autora (2025).

Outro momento em que pudemos exercitar a compreensão auditiva dedutiva de forma bem dinâmica foi no dia 5/12/25, na turma II, durante a brincadeira “Simon Says” (O mestre mandou) sugerida na Atividade 11 *do e-book, Wild Animals*, que trabalha alguns animais selvagens em inglês. A atividade é composta de dois momentos: primeiro as crianças elaboram manualmente as máscaras dos animais selvagens, conforme moldes fornecidos no *e-book*. Em seguida, participam da brincadeira “O mestre mandou”, apresentando-se à frente da sala quando a professora chama o nome do animal, dizendo, em inglês: “*Simon says... [pausa] Where is the lion? Lion!*”

O que pudemos observar foi que as crianças estavam compreendendo bem os comandos, e aqueles que estavam com a máscara de leão, neste exemplo, vinham para frente da turma imitá-lo (Figura 9). Interagi na brincadeira dizendo que eu estava com medo do leão, e as crianças com as máscaras corriam atrás de mim (Isso foi possível porque no dia havia poucas crianças na sala. Do contrário, provavelmente, seria inviável.) Em seguida, perguntei ao restante da turma: “*What do you see?*” (“o que você vê?” – a mesma pergunta feita na canção), e a turma respondia o nome do animal: “*Lion*”. E assim sucessivamente com os outros animais. O aspecto lúdico também foi bem marcante e fundamental para o sucesso desta atividade, e será explorado em mais detalhes no Subtema 3.2, posteriormente neste capítulo.

Figura 9 – Turma II mostrando suas máscaras



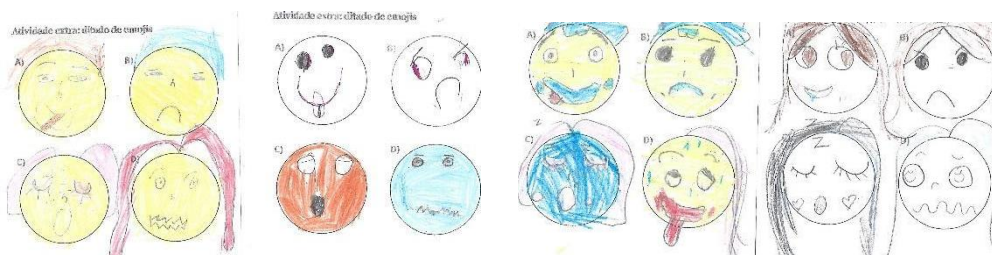
Fonte: Acervo da autora (2025).

De forma semelhante, durante a Atividade 12 (*Feelings*), aplicada no dia 14/11/25 na turma I, tivemos dois momentos de exercícios de *listening* durante a aula, conforme propostos pelo *e-book*. O primeiro foi a mesma brincadeira *Simon Says*, só que, desta vez, as crianças deveriam imitar as emoções, fazendo as expressões faciais. Elas participaram de forma bastante ativa e animada, e reconheceram todas as emoções faladas pela “Mestra”.

O segundo exercício que trabalhou a compreensão auditiva dedutiva das crianças foi o “Ditado de *emojis*”, também proposto no *e-book*. Nessa tarefa, a professora escolhe quatro

emoções que considera que precisam ser reforçadas, dependendo das dificuldades apresentadas pela turma nos exercícios anteriores da aula. As crianças precisam desenhar no círculo (da folha fornecida) uma carinha (“*emoji*”) que ilustra aquela emoção falada pela professora. O que pudemos observar foi um aproveitamento excelente da turma, em que praticamente todos os alunos conseguiram relacionar a palavra ao *emoji*, o que mostra que já haviam memorizado bem o conteúdo (Figura 10).

Figura 10 – Atividade “Ditado de emojis” da turma I



Fonte: Acervo da autora (2025).

Outra atividade de *listening* proposta no *e-book*, aplicada durante a geração de dados e que merece destaque nesta análise é a Atividade 10 (*Pets*), sobre animais de estimação, em que as crianças ouvem a canção “*I have a pet*” e devem marcar com um x apenas os animais mencionados nela. No dia 7/11/25, na turma I, a canção foi tocada duas vezes. À medida que a canção tocava, ia mostrando imagens (*flashcards*) dos animais de estimação, imitando os sons destes. A turma acompanhou muito bem a canção, bastante participativa, conforme registro no diário de campo do dia.¹⁹

É pertinente, neste ponto, tomarmos um conceito de Vygotsky (1991) a respeito dos estágios de desenvolvimento cognitivo para falarmos sobre a turma I e algumas situações observadas no diário de campo nessa data:

[...] a criança passa por três estágios de desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1981b): (a) regulação pelo objeto: o ambiente exerce influência sobre a criança; (b) regulação pelo outro: a criança é capaz de realizar certas tarefas com o auxílio de outras pessoas; (c) *autorregulação*: a criança, de forma independente, desenvolve estratégias para realizar as tarefas. Ao se tornar autorregulada, a criança começa a compreender o próprio processo de aquisição de conhecimentos e a exercer controle sobre ele, o que resulta em um processo metacognitivo que favorece seu desenvolvimento cognitivo (Ivić, 1989; Leong; Bodrova, 2006 *apud* Figueiredo, 2019, p. 26).

¹⁹ O trabalho com *flashcards* (figuras/imagens) facilita a apresentação do conteúdo novo, evitando tradução das palavras para o português. No início de todas as aulas, as imagens dos elementos são coladas no quadro, para facilitar a prática de repetição do vocabulário aprendido.

De fato, na turma I, como ocorre em outras também, observamos crianças nos três estágios de desenvolvimento cognitivo, mas a maioria se encontra nos dois últimos. Alguns estudantes, em certas tarefas, precisam da interação com outros e de ajuda (seja da professora ou de colegas mais experientes) para conseguir realizar as atividades propostas (regulação pelo outro), enquanto há crianças mais independentes e que já se tornaram cognitivamente autorreguladas.

O trecho da roda de conversa (7/11/25, turma I) a seguir mostra um nível de percepção e consciência de algumas crianças da importância da canção para a realização da atividade. Dois alunos pediram que a canção fosse reproduzida novamente enquanto respondiam a atividade proposta no *e-book* de compreensão auditiva, o que indica que, de fato, utilizaram esse recurso como suporte e não algum outro.

1. Prof: O que vocês acharam da atividade?
2. Aluno A(I): Muito bom.
3. Prof.: Pra fazer o trabalhinho, foi difícil?
4. Todos: Não.
5. Prof: Por quê?
6. Aluno B(I): Porque a música é legal.
7. Prof: Quem mais quer falar?
8. Aluno D(I): Porque a música ajudou a achar os desenhos pra marcar X.
9. Prof: Entendi. Teve alguém que pediu para tocar de novo a música durante o trabalhinho. Quem foi? Por quê? [o aluno em questão não responde, talvez por vergonha]
10. Aluno E(I): Porque eles não prestaram atenção na aula.
11. Prof: Ah, foi mesmo?
12. Aluno E(I): Sim.

Vemos, portanto, no trecho da conversa, que os Alunos D(I) e E(I) mostram um processo metacognitivo no qual percebem como a canção está ajudando a responder corretamente à atividade, quando ouvem e prestam atenção nas palavras ditas (exercitando a compreensão auditiva). Eles conseguem, desse modo, atuar sobre o próprio “processo de aquisição de conhecimentos e exercer controle sobre ele” (Ivić, 1989; Leong; Bodrova, 2006 *apud* Figueiredo, 2019, p. 26).

Também os outros alunos – mencionados nos excertos 9 e 10, mas que não quiseram se expor na roda de conversa – podem ser considerados autorregulados no sentido de que mostram independência para realizar sozinhos a atividade utilizando a canção como recurso, mesmo tendo solicitado que esta fosse reproduzida uma segunda vez.

Em uma outra atividade que trabalha a compreensão auditiva seletiva, a Atividade 16 (*Vehicles*), sobre veículos de transporte, dois estudantes também mencionaram o fato de a

canção ter ajudado a selecionar os veículos corretamente no exercício, como podemos ver neste pequeno trecho da roda de conversa realizada na turma II no dia 4/12/25:

Prof: Como você conseguiu marcar aqui os veículos?
 Aluno G(II): Ouvindo a música.
 Aluna A(II): Por causa da música.
 Prof: Entendi.

Como já dissemos, as turmas são bastante diversificadas, pois apresentam diferentes estágios cognitivos. Nesse dia, pudemos observar que, entre as 18 crianças presentes, quatro delas marcaram todos os veículos, e não apenas os mencionados na canção, como era solicitado na atividade. Isso mostra uma certa dificuldade de compreender a atividade em si e o enunciado, como pudemos observar e registrar no diário de campo da turma II. Além disso, pude notar alguns estudantes pedindo ajuda e perguntando a colegas e a mim mesma se deveriam marcar determinado veículo ou não. O professor precisa, portanto, estar atento e buscar conhecer bem a turma para dar suporte aos estudantes, sem dar a resposta de imediato, mas explorando o próprio conhecimento da criança, e, se necessário, repetir a canção *a capela*.

A esse respeito, é pertinente trazer o conceito de *scaffolding*,²⁰ explicado por Figueiredo (2019, p. 53), baseado em Wood, Bruner e Ross (1976), que cunharam o termo:

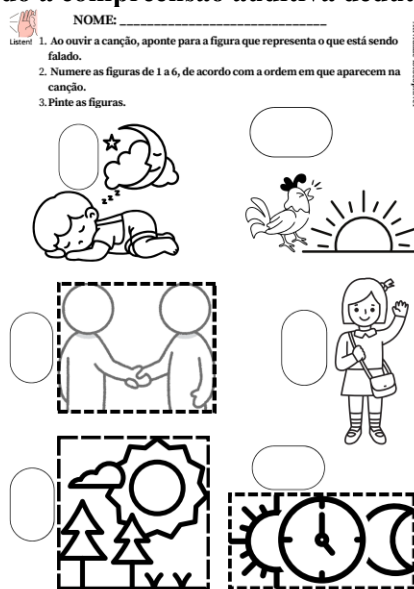
O *scaffolding* se refere a técnicas instrucionais usadas por professores, ou por parceiros mais experientes, como apoio temporário para que os aprendizes obtenham progressivamente compreensão sobre como realizar determinada tarefa e possam, posteriormente, realizá-la de forma independente.

Vimos, de forma bastante recorrente, esse apoio sendo solicitado na aplicação das atividades, e a professora e os colegas mais experientes puderam ajudar aqueles que precisaram, como já dissemos. Por exemplo, a tarefa de *listening* da Atividade 3 (*Greetings*) solicita que as figuras sejam colocadas em ordem, conforme são mencionados na canção os cumprimentos e as partes do dia. O *scaffolding* foi no sentido de orientar os estudantes – sem, no entanto, dizer a resposta – de como deveriam examinar bem as figuras, ouvindo a música, a fim de perceber a ordem em que os cumprimentos aparecem na canção. De fato, durante a aplicação desta atividade, ao perceber que algumas crianças estavam tendo dificuldade em compreender a

²⁰ O termo *scaffolding*, em português, “andaime”, foi cunhado por Wood, Bruner e Ross (1976) para designar um “apoio temporário provido para se completar uma tarefa que não seria realizada de forma independente pela criança” (Figueiredo, 2019, p. 53).

tarefa, foi preciso tocar novamente a canção. A Figura 11 mostra a tarefa da Atividade 3 do *e-book*.

Figura 11 – Exercício da Atividade 3 do *e-book*, praticando a compreensão auditiva dedutiva



Fonte: Kramer e Pinho (2026).

Dessa vez, fui cantando junto com os estudantes e perguntando qual seria o número correto, fazendo pausadamente, junto com eles. Eu perguntava, por exemplo: qual é o *number* 1? Qual vem depois? As crianças cantavam junto com a professora, e pudemos observar que o recurso da canção foi muito útil para realização da atividade.

5.1.2 Produção oral e memorização

Neste subtema, vamos destacar os aspectos observados quanto ao modo como as turmas produziram suas falas em inglês durante as atividades e as aulas, e se foi observada memorização de algumas palavras e estruturas de forma espontânea. Na Tabela 4, elencamos as atividades que serão analisadas nesta seção.

Tabela 4 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 1.2

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Tarefa/questão analisada
Atividade 1 <i>What's your name?</i>	23/10/25 24/10/25	II I	Cantar no microfone (karaokê), expressando-se, dizendo o próprio nome
Atividade 3 <i>Greetings</i>	4/11/25	II	Checagem da produção oral espontânea (partes do dia)
Atividade 10 <i>Pets</i>	7/11/25	I	Checagem da produção oral espontânea (animais e estimação)
Atividade 16 <i>Vehicles</i>	5/12/25	I	Checagem da produção oral espontânea (meios de transporte)
Atividade 6 <i>How old are you?</i>	24/10/25	I	Expressar a idade ao brincar a dança das cadeiras
Atividade 4 <i>Numbers 1 - 10</i>	23/10/25	II	Contagem dos números em inglês e “fala interior” (Vygotsky)

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Neste momento, é válido retomarmos brevemente os conceitos de Brown (1994) sobre tipos de produção que são trabalhados em aulas de inglês com prática de *speaking*. A produção oral imitativa (*imitative*) é aquela na qual o estudante simplesmente repete o que ouve, seja do professor ou de um áudio. Este tipo é bastante comum nas práticas analisadas nesta seção, talvez pelo fato de serem crianças nos estágios iniciais de aprendizado da língua adicional. Esse tipo serve como base para outros níveis de produção oral.

A produção intensiva (*intensive*) também está presente em nossa prática pedagógica com crianças, e muitas vezes é utilizada para reforçar novas estruturas, já que, segundo Brown (1994), ela é voltada para prática de algum aspecto fonológico ou gramatical da língua. Pode ser realizada sozinha ou como parte de uma atividade em par, em que os aprendizes reforçam estruturas aprendidas.

A produção responsiva (*responsive*) são pequenas interações, diz respeito a respostas curtas a perguntas ou comentários iniciados pelo(a) professor(a) ou outro(a) colega. São falas que têm a característica de serem autênticas e significativas (Brown, 1994). Também essa produção pode ser vista em nossa prática pedagógica com crianças, em especial quando lidamos com elementos da “rotina”, como será visto adiante.

Na Atividade 1 do *e-book*, a proposta é que cada aluno(a) responda à pergunta *What's your name?*, cantada durante a canção, usando um microfone fictício, de brinquedo ou feito de material reciclado (ver descrição detalhada da atividade no capítulo sobre o Produto Educacional).

Como pude observar, nas aulas dos dias 23 e 24/10/25, entre os 39 alunos no total, considerando as duas turmas, que participaram e interagiram na atividade, onze deles conseguiram responder à pergunta “What’s your name?” de forma completa, conforme era solicitado, dizendo “My name is...”, enquanto a maioria respondeu apenas o nome em si (embora não seja erro, já que também é uma possibilidade de resposta). Isso mostra que a compreensão foi satisfatória pelos estudantes, porém a produção oral estava mais difícil para boa parte deles, que não “se lembravam” o que tinham de dizer em inglês, conforme falas de algumas crianças:

- “É o que mesmo, tia?” (Aluna A(II))
- “Ih, esqueci como se fala meu nome em inglês” (Aluno DII)

Já na Atividade 3 (*Greetings*), na roda de conversa feita no dia 4/11/25, na turma II, ao darem *feedback* sobre a aula, as crianças responderam às perguntas em português mesmo, infelizmente, não utilizaram as palavras aprendidas na canção para se referir às partes do dia. Esse fato mostra que, embora participem bem e façam as atividades de *listening* sem dificuldades, como se observou, essas expressões ainda não fazem parte de seu repertório espontaneamente, conforme podemos perceber no seguinte trecho da conversa da turma II:

1. Prof: “O que vocês acharam da atividade que a gente fez agora?”
2. Aluna A(II): “Bom.”
3. Aluna B(II): “Legal.”
4. Prof: “Acharam fácil ou difícil? Ou mais ou menos?”
5. Alunas (todas): “Fácil.”
6. Prof: “É? Por que estava fácil?”
7. Aluna A(II): “Porque só tinha que escrever número.”
8. Prof: “Entendi. E como você sabia qual era o número certo da figura?”
9. Aluna B(II): “O número 1 tava sol.”
10. Aluna C(II): “E o número 2 era boa tarde.”

Como podemos ver pelo excerto 9, a Aluna B(II) se refere à figura de *bom dia* utilizando-se da descrição do que vê na imagem (excerto 9): “tava sol”. Já no excerto 10, a Aluna C(II) se refere à figura que representa a tarde usando a língua materna, e não a língua inglesa, como gostaríamos. Uma das razões pode ser devido à quantidade de expressões trabalhadas em uma aula (*good morning, good afternoon, good evening, good night, nice to meet you, goodbye, see you*), talvez tenha sido demais.

Mas o que parece ser mais evidente em relação a essa dificuldade, e é corroborado por diversos autores, é que a pouca frequência das aulas de inglês neste contexto (1h40 por semana) afeta o rendimento dos estudantes, pois têm menos contato com o idioma, dificultando a memorização de expressões, vocábulos etc. Como afirma Cameron (2005), a quantidade de tempo em que a criança é exposta à língua influencia no seu aprendizado.

Situação semelhante à anterior pode ser notada na roda de conversa feita após a Atividade 10 (*Pets*) na turma I, no dia 7/11/25, em que busquei averiguar se as crianças conseguiam falar os nomes dos animais de estimação em inglês, conforme mostra o trecho a seguir:

1. Prof: Levante a mão quem aprendeu alguma palavra nova com a música.
2. (Vários alunos juntos): Eu!
3. Prof: Fala pra mim qual palavrinha?
4. Aluna C(I): Do cachorro.
5. Prof: Como é?
6. Aluna C(I): *Dog*.
7. Prof: Good! E você, qual foi a palavrinha nova que aprendeu?
8. Aluna F(I): Eu aprendi *fish*.
9. Aluno G(I): Eu aprendi *cat*.

Como vemos, a Aluna C(I) responde primeiro em português (excerto 4), e depois, quando questionada, consegue buscar na memória como se diz “cachorro” em inglês (excerto 6). Já a Aluna F(I) espontaneamente responde que aprendeu “*fish*” (excerto 8), pelo fato de já ter visto a colega responder em português e eu ter solicitado a resposta em inglês (excerto 5), assim como o Aluno G(I), que também responde de imediato em inglês (excerto 9).

Outro momento em que foi possível fazer uma checagem para verificar se haviam memorizado as palavras aprendidas na aula foi durante a roda de conversa do dia 5/12/25 na turma I, na Atividade 16 (*Vehicles*), sobre meios de transporte. Vejamos este trecho da roda de conversa:

1. Prof.: Qual a parte que você gostou?
2. Aluna D(I): Da música. Porque é muito legal.
3. Prof.: O que tem nela de legal?
4. Aluna D(I): Tem o carro, o ônibus, o trem.
5. Prof.: Você lembra o nome dos veículos?
6. Aluna D(I): Sim. Do *car*.
7. Prof.: E qual mais?
8. Aluna D(I): E da... *Bike*.
9. Aluno E(I): Eu lembro do *train*!
10. Aluno F(I): Tem também o *plane*, *teacher*!

Podemos perceber que alguns alunos conseguem memorizar com mais facilidade os nomes dos veículos que são mencionados com recorrência na canção, enquanto outros apresentam maior dificuldade.

No dia 24/10/25, a turma I participou de uma brincadeira proposta na Atividade 6 (*How old are you?*) do *e-book*, denominada “dança das idades”. A ideia é reproduzir a clássica brincadeira dança das cadeiras²¹, mas adaptada do seguinte modo: em cima de cada cadeira, há um cartão com um número (de 1 a 10), e, ao parar a música, a criança precisa pegar o cartão, sentar na cadeira e responder à pergunta: “*How old are you?*”. A criança que não souber responder (p. ex.: “*I’m 7*”), sai da brincadeira, juntamente com aquela que não conseguiu cadeira para sentar (ver Figura 12).

Figura 12 – Brincadeira “Dança das idades”



Fonte: Acervo da autora (2025).

A turma participou de forma muito empolgada, e a atividade fluiu conforme a proposta. É importante mencionar que essa atividade do *e-book* sofreu diversas modificações que serão analisadas, posteriormente, na seção que trata do Subtema 3.1, sobre adequação e mudanças realizadas no Produto Educacional.

O que é relevante para nossa análise neste momento sobre o subtema Produção oral é a observação registrada no diário de campo de como as crianças se esforçavam para dizer corretamente a resposta solicitada, conforme expliquei. No início da brincadeira, algumas diziam o número em português, e eram eliminadas; outras diziam apenas o número em inglês, e igualmente, saíam da brincadeira.

²¹ Na clássica brincadeira “dança das cadeiras”, arrumam-se as cadeiras ao lado e de costas umas para as outras. As crianças fazem uma roda e passeiam em torno das cadeiras, com as mãos para trás. Quando a música para, as crianças se sentam, mas uma fica de fora e sai da brincadeira).

À medida que a brincadeira avançava, a turma percebia os erros dos colegas e indicava quem deveria sair da brincadeira. Pudemos perceber que a vontade de permanecer nela e vencer a competição fez com que os alunos se esforçassem mais para lembrar a resposta completa. Percebendo essa dinâmica, fui fazendo várias rodadas do jogo para que todos tivessem a oportunidade de exercitar essa prática oral de forma satisfatória.

Vemos, nesse caso e em outros momentos, a importância do trabalho com jogos e brincadeiras no ensino com crianças, uma vez que elas se sentem mais estimuladas a participar, sem perceber que estão realizando um esforço para se comunicar em inglês. Esse aspecto lúdico será abordado mais detalhadamente no Subtema 2.2 (“Preferências por atividades que envolvem jogos e brincadeiras”), com diversas observações e registros no diário de campo, além das rodas de conversa com as crianças.

5.1.2.1 *Conceito de fala interior*

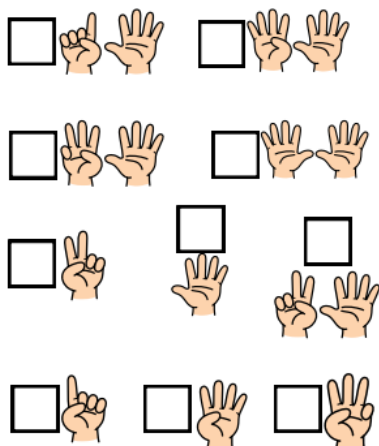
Outro aspecto interessante relacionado ao tema Oralidade diz respeito a um processo de checagem e consolidação de conhecimento, o qual observamos e registramos no diário de campo, sendo realizado por alguns estudantes durante algumas atividades de *listening e speaking*, que nos remete a outro conceito vygotskiano, da fala interior. Ela corresponde à produção silenciosa de palavras na mente do indivíduo, caracterizando um diálogo interno (Perrone-Bertolotti *et al.*, 2014 *apud* Figueiredo, 2019). Para Vygotsky, esse tipo de fala resulta de um processo de desenvolvimento linguístico que se inicia nas interações sociais e é progressivamente internalizado pela criança (Figueiredo, 2019).

Verificamos essa dinâmica ocorrendo com alguns alunos durante a aplicação da Atividade 4 (*Numbers*), no dia 23/10/25. No primeiro momento, a proposta do *e-book* é que os alunos acompanhem a canção falando os números de 1 a 10 e fazendo os gestos com os dedos, mostrando as mãos, à frente do corpo, para a professora. No segundo momento, na atividade escrita, era solicitado que fizessem a contagem dos dedos das mãos ilustradas e escrevessem os numerais correspondentes.

Figura 13 – Exercício escrito da Atividade 4



Escreva o número correto para cada mão.



Fonte: Kramer e Pinho (2026).

Mesmo eu tendo lançado um “desafio”, pedindo à turma que fizesse a contagem dos números em inglês durante a atividade escrita do *e-book*, pude perceber que nenhum estudante fez dessa forma. Enquanto algumas crianças contavam em português mesmo, em voz baixa, a maioria conseguiu concluir a tarefa fazendo a contagem silenciosamente, como eles disseram na roda de conversa: “de cabeça”:

1. Prof.: Como você fez a atividade?
2. Aluna H(II): Contando nos dedos.
3. Prof: Como você contou?
4. Aluno I(II): contei de cabeça.
5. Prof: Foi fácil?
6. Aluno I(II): Sim, muito fácil
7. Prof: Vocês gostaram da atividade?
8. Aluno J(II): Mais ou menos.
9. Prof: Por quê?
10. Aluno J(II): Porque achei muito “fácil”.
11. Prof: E você?
12. Aluno K(II): Achei legal.
13. Prof: Como você fez pra contar?
14. Aluna E(II): Na cabeça.
15. Prof: E você?
16. Aluna F(II): Eu gostei. Eu contei *one, two, three, four, five, six, seven, eight*.
17. Prof: Ah, sim? Foi contando em inglês?
18. Aluna F(II): Sim.

Como vemos pela roda de conversa, a maior parte dos estudantes conseguiu fazer a atividade sem dificuldades e (confirmando o que pude observar e registrei no diário de campo) fez a contagem mentalmente, e não em inglês (excertos 2, 4, 14). Embora a Aluna F(II) (excertos

16 e 18) tenha dito que contou os números em inglês, acredito que tenha falado apenas para “agradar a professora”, já que a observei contando do mesmo modo que os outros estudantes, silenciosamente.

Esse processo da fala interior igualmente pôde ser verificado em diversas outras atividades durante a apresentação de vocabulário novo, em que mostro figuras e peço para as crianças repetirem em inglês, por exemplo, animais selvagens, animais de estimação, meios de transporte etc. Pude observar alguns alunos falando os nomes dos animais em português à medida que eu ia colando as figuras no quadro, como que verificando se já conheciam aquele elemento. Esse processo de checagem e consolidação do conhecimento está relacionado ao conceito de fala interior, de Vygotsky (1991), que retomamos aqui, segundo o qual:

[...] a criança usa a fala não somente para propósitos comunicativos, mas também para *planejar, guiar e monitorar o próprio comportamento* de forma autorregulada por meio do uso da fala privada ou da fala interior (Diaz *et al.*, 1992; Pellegrini, 1981, *apud* Figueiredo 2019, p. 27, *grifo nosso*).

Quando a criança fala baixinho a tradução em português do novo vocabulário apresentado em inglês, ela está monitorando seu aprendizado, verificando se já conhece aqueles animais, meios de transporte etc. em sua língua materna. Embora eu não os estimule a traduzir as palavras (e procuro não o fazer, já que mostro imagens para cada aluno visualizar o que está aprendendo), algumas crianças assim mesmo traduzem, e talvez essa seja a forma em que elas se sintam seguras quanto ao seu aprendizado em inglês.

5.1.3 Rememoração e uso da canção fora do contexto imediato

Nesta seção, abordaremos como algumas canções trabalhadas em aula estimulam a prática da oralidade na medida em que os alunos as rememoram, cantando-as mesmo após terem terminado as atividades do *e-book*, conforme foi registrado nos diários de campo em função do que foi observado durante a pesquisa (Tabela 5).

Tabela 5 – Questões observadas, relativas ao Subtema 1.3

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Questão analisada
Atividade 4 <i>Numbers 1 – 10</i>	23/10/25	II	Alunos cantarolando a canção após a atividade
Atividade 10 <i>Pets</i>	7/11/25	I	Alunas cantarolando enquanto coloriam as figuras do <i>e-book</i>
Atividade 7 <i>Rainbow colors</i>	20/10/25	II	Alunos cantarolando enquanto coloriam as figuras do <i>e-book</i>
Rotina	26/09 04/11/25	I II	Crianças se adaptam rapidamente e conhecem bem as canções da rotina

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Em particular, a canção utilizada na Atividade 4 (*Numbers 1 – 10*), do canal Leo & Lully do *Youtube*, tem um apelo especial para as crianças, pois, além de sempre pedirem para repeti-la, elas continuam cantando-a quando termina. No dia 23/10/25, na turma II, ao fazermos a fila para o almoço, ao longo do pequeno percurso atravessando o pátio e também no refeitório, algumas crianças começaram a cantar a música, dançando junto, e o restante da turma acompanhou com muito entusiasmo. Foi um momento bastante especial pela espontaneidade demonstrada pelos alunos.

Retomando um conceito apresentado na Seção 2.6 deste texto, no referencial teórico, trazido por Hayes (2009), vemos como esta canção tem o potencial de ser uma ferramenta mnemônica para que as crianças possam lembrar dos números de 1 a 10 em inglês, já que elas conseguem memorizá-la com facilidade, resgatando-a se acharem necessário.

Entretanto, o fato é que, mesmo mostrando apreço pela canção, além de facilidade e espontaneidade para cantá-la, as crianças não a utilizaram como recurso mnemônico para fazer a contagem dos números durante a atividade escrita, conforme relatado na seção anterior, sobre “fala interior”. Como já dissemos, a maior parte fez a contagem silenciosamente ou nos dedos, em português mesmo. Talvez fosse preciso uma extensão da pesquisa para verificar por que isso ocorreu e se, em outros contextos de ensino-aprendizagem, essa observação se mantém.

Outro momento bastante peculiar foi observado com a canção “*I have a pet*”, do canal *Super Simple Songs*, no dia 7/11/25, em que cerca de quatro alunas da turma I estavam cantando a música enquanto estavam fazendo a tarefa do *e-book*, de colorir os animais. Foi possível

perceber que estavam relaxadas, num momento de descontração e demonstrando muita satisfação ao colorir as figuras dos animais de estimação, como pudemos registrar nesta roda de conversa:

1. Prof: Alguém achou alguma parte difícil de cantar?
2. Todos: Não.
3. Prof: A música é fácil?
4. Todos: Sim.
5. Prof.: Por que vocês estavam cantando a música na hora que estavam pintando os bichinhos? [*Dirigindo-se a um grupo de alunas*]
6. Aluna C(I): Porque é muito legal!
7. Aluna D(I): Tia, no caso, eu gosto muito da música e eu gostei do trabalhinho.
8. Prof.: E você?
9. Aluna E(I): Amei!
10. Prof: Então tá bom!

A mesma situação foi observada com a canção “*Rainbow Colors*” no dia 20/10/25, na qual também durante a atividade de colorir as figuras alguns alunos da turma II estavam cantarolando a canção de forma espontânea e descontraída. A seguir vamos explorar mais este subtema, concentrando-nos em um importante momento da interação em sala de aula, em que a prática da oralidade tem sido bastante estimulada: a rotina.

5.1.4 A rotina conduzida por meio de canções

Como afirmam diversos autores que tratam do processo ensino-aprendizagem de crianças (Reis; Lima, 2011; Ribeiro; Lopes; Vicente, 2025), a rotina tem um papel importante no meio escolar, pois traz um sentido de segurança, de previsibilidade, favorece a autonomia e a regulação emocional da criança.

Do ponto de vista do aprendizado de uma língua adicional, Cameron (2005) afirma que a rotina cria uma oportunidade para que a criança se desenvolva melhor em inglês, pois permite que ela construa sentidos para a nova língua a partir de experiências com as quais ela tenha familiaridade. Complementando a autora, e nesse mesmo sentido:

O estabelecimento de rotinas previsíveis em sala de aula, como saudações, momentos de revisão e transições estruturadas entre as atividades, auxilia os alunos a acompanharem as aulas de forma mais fluida, a desenvolverem confiança e a

construírem um senso de familiaridade com os procedimentos da sala de aula.²² (Muthukrishnan *et al.*, 2024; Mundelsee; Jurkowski, 2021 *apud* Taddesse *et al.*, 2025, p. 2)

É exatamente esse aspecto que observamos quanto ao uso de saudações e cumprimentos que fazem parte da rotina das aulas. Pelo que pude verificar nos dias 26/09 e 04/11/25 nas turmas I e II, respectivamente, houve bastante adesão e interesse das crianças pelas canções que conduzo “*a capela*” no início das aulas, pois as crianças estabeleceram uma conexão imediata comigo, como professora, e também com o conteúdo, com o qual já estão familiarizadas e, portanto, sentem-se seguras a respeito. São três canções ao todo: a primeira delas é:

Hi, hello! How are you today?
Hi, hello! I'm fine. I'm great! [REPEAT]
Tchu, tchuru, ru, ru, ru [faz um gesto com as mãos, e bate duas palmas]
How about you? [REPEAT]
*How are you today?*²³

Em seguida, costumamos falar sobre como está o tempo, fazendo uma coreografia com gestos de abrir os braços e olhando para o céu, com a seguinte canção bem curta: “*What's the weather, what's the weather, what's the weather like today?*”²⁴

A terceira e última parte da rotina diz respeito à contagem de quantos alunos(as) compareceram à turma no dia. Para isso, faço uma pergunta simples também transformada em uma pequena canção:

How many, how many, how many students? [bate 3 palmas e repete]
How many girls? How many boys?

Nos três momentos que fazem parte da rotina, as crianças costumam participar com bastante entusiasmo. Assim aconteceu na turma II, desde o início da pesquisa. No entanto, na turma I, tive a ideia de deixar para incluir essa rotina (conduzida desse modo, cantando) somente a partir da metade do ano, como forma de observar as mudanças que essa inclusão traria ao desenvolvimento da oralidade da turma. Portanto, até a metade do ano, eu entrava na sala, cumprimentava as crianças falando, desse modo:

²² *Establishing predictable classroom routines, such as greetings, review sessions, and structured lesson transitions, helps learners follow lessons smoothly, build confidence, and develop a sense of familiarity with classroom procedures.*

²³ Esta é uma adaptação da canção da professora Luciana Matos, da SME-RJ, que a apresentou no vídeo da MultiRio, produzido pela SME-RJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zeEZO-SIZ4g>. Acesso em: 01 fev. 2026. Agradecemos a contribuição!

²⁴ Adaptação da canção “What's the Weather”, do canal Kiboomers, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Jn7uAsLWXpk>. (Acesso em: 16 mar. 2026.) Esta canção também é utilizada na Atividade 17 do produto educacional desta pesquisa.

- *Hi! Good morning! How are you today?*

As crianças respondiam carinhosamente, mas repetindo o que eu havia falado.

No entanto, após cerca de 40 dias (4 aulas) de implantação da rotina nas aulas de inglês usando as canções na turma I, foi surpreendente que as crianças já se lembravam das etapas da rotina, sabiam cantar as canções e respondiam às perguntas de como estavam se sentindo em inglês, de como estava o tempo e quantas crianças havia na aula. Isso nos mostra, mais uma vez, como é positivo inserir música nos diferentes momentos para criar mais oportunidades de prática da oralidade em inglês.

Outra situação que nos possibilitou uma observação interessante a respeito da rotina foi provocada por mim no dia 4/11/25, na turma II. Nesse dia, deixei, propositadamente, de cumprir o processo da rotina com as três canções já mencionadas. O intuito era observar se alguém notaria a diferença na aula ou sentiria falta daquele roteiro já tão frequente e internalizado pela turma. O resultado é que algumas crianças realmente questionaram sobre a rotina, dizendo:

1. *Teacher*, você esqueceu de cantar a musiquinha de chegada. (Aluno GII)
2. É, tia, esqueceu de cantar a musiquinha do tempo também. (Aluno DII)

Isso nos leva a outro aspecto visto durante as observações participantes: em situações informais, a maior parte das crianças consegue utilizar espontaneamente saudações em inglês como *hi*, *hello*, *good morning*, *good afternoon* e *bye*. Estas constam do momento de rotina das turmas e também fazem parte de canções da Unidade I do *e-book*. Talvez a razão seja exatamente pelo fato de se repetirem com maior frequência, já que são ditas em *todas* as aulas, estão mais acostumadas com elas e por isso as memorizam com maior facilidade, como pudemos observar. Quando entro em sala de aula ou mesmo ao me verem nos corredores da escola, a grande maioria das crianças fala espontaneamente comigo em inglês, o que demonstra que esse repertório linguístico, embora pequeno, já foi internalizado.

O mesmo ocorre quando as turmas lembram das canções da rotina de forma natural assim que inicio as aulas, principalmente a primeira, “Hi, hello”, pois a frequência em que é repetida, em todas as aulas, influencia na memorização desta. Isso, mais uma vez, reforça a importância de os estudantes serem mais expostos ao idioma para um aprendizado significativo.

5.2 Tema 2 – Envolvimento e percepção ativa das crianças com as canções do Produto Educacional

Subtemas:

2.1 Entusiasmo e envolvimento durante as atividades de movimentação

2.2 Preferência por atividades que envolvem jogos e brincadeiras

Este tema abrange observações relativas a como as crianças percebem as canções utilizadas no *e-book* “*Let’s sing and play! Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês*”, especificamente como elas se envolvem na prática da oralidade em inglês de forma espontânea e lúdica, por meio da brincadeira. Também serão analisadas as atividades preferidas entre a maior parte das turmas, em especial as que envolvem movimentação, dança, brincadeiras, jogos e canto.

5.2.1 Entusiasmo e envolvimento durante as atividades de movimentação

Neste item, vamos analisar de que maneira as canções e as atividades propostas no *e-book* geram entusiasmo e como as crianças se envolvem nas propostas que estimulam a movimentação e a dança, trabalhando a motricidade (ver Tabela 6).

Tabela 6 – Aspectos analisados quanto ao Subtema 2.1

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Aspectos analisados
Atividade 2 <i>Nice to meet you</i>	24/10/25	I	Interação entre estudantes, alegria, empolgação ao brincar
Atividade 5 <i>Count and jump</i>	6/11/25	II	Empolgação para interagir com os colegas
Atividade 9 <i>Red light, green light</i>	5/12/25	I	Entusiasmo com a brincadeira da estátua

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Sabemos que as crianças, em geral, são bastante ativas e gostam de brincadeiras que envolvam movimentação, dança etc., como nos traz Antunes (2000, p. 37):

Toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução e esta exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade. Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impelem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A imprescindível “linguagem” dessa atividade é o brincar, é o jogar. [...]

Portanto, o brincar para a criança é uma forma de expressar-se, como vemos nas atividades analisadas neste subtema, que estimulam a movimentação, a dança, o cantar. A Atividade 2, com a canção “*Nice to meet you*”, do canal *Super Simple Songs*, propõe que as crianças interajam apresentando-se em inglês, dizendo seu nome, apertando as mãos. A canção é muito agradável para elas, pois sempre comentam o quanto adoram. Sempre demonstram muita alegria ao cantar, dançar, mas, principalmente, ao interagir com amigos da turma. Na aula do dia 24/10/25, como pudemos observar e registrar no diário de campo, ainda incluí mais um “elemento” motivador, dizendo: “Faz de conta que é o primeiro dia de aula e vocês não se conhecem...”. Foi muito especial, pois pudemos notar como se divertiram, e mesmo quando foi solicitado que elas trocassem de par, não houve contestação, e o fizeram. A respeito da interação, alguns autores mencionam que:

Além de possibilitar desenvolvimento cognitivo, a brincadeira — o jogo — faz com que a criança tenha prazer, possa interagir com outras crianças, possa arriscar-se, desenvolver-se, tornar-se mais autônoma e, com isso, tornar-se autorregulada (Bodrova; Germeroth; Leong, 2013; Rolim; Guerra; Tassigny, 2008 *apud* Figureiredo, 2019, p. 77).

Portanto, ao reunir dois elementos lúdicos, a música e a brincadeira, elevamos o grau dessa dinâmica interativa na sala de aula. Por exemplo, na Atividade 5, “*Count and jump*”, realizada na turma II no dia 6/11/25, os estudantes gostaram de pular juntos com os amigos, conforme a coreografia mostrada pela professora, e, principalmente os meninos disputavam quem pulava mais alto. Também esta é uma canção que faz bastante sucesso entre as crianças, por ter o componente extra de uma movimentação mais intensa. Por esse motivo, costumo utilizá-la nos quinze minutos finais da aula, quando já realizaram diversas atividades e talvez este seja um bom momento para descontração. Mas cada professor deve avaliar a melhor ocasião de executá-la, considerando como a turma está se comportando naquela aula.

Também muito querida entre as crianças é a canção “*Red light, green light*”, incluída na Atividade 9 do *e-book*, que trabalha com as cores *green* e *red* e os comandos *stop/go* referentes a sinal de trânsito. A brincadeira proposta é da estátua, em que os alunos precisam fazer uma pose engraçada quando a canção para ao mencionar a cor vermelha. No dia 5/12/25, na turma I, quase todos os estudantes pediram para repetir a canção, pois queriam brincar mais.

É importante que o professor também se envolva interagindo na brincadeira, pois isso o aproxima da turma, fortalecendo os laços afetivos e motivando-os cada vez mais a aprender, pois, como afirma Pinter (2017, p. 45)²⁵: “Em contextos formais de aprendizagem de língua estrangeira, a principal fonte de motivação para as crianças costuma ser o professor e as atividades prazerosas que elas vivenciam nas aulas de inglês.” Esse aspecto também é confirmado na seção a seguir, que explora o aspecto lúdico nas atividades com canções.

5.2.2 Preferência por atividades que envolvem jogos e brincadeiras

Nas atividades analisadas nesta seção, o jogo e a brincadeira têm destaque, pois as propostas dizem respeito ao estímulo e à prática da oralidade por meio desses recursos sempre tão úteis ao trabalhar com crianças (Tabela 7)

Tabela 7 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 2.2

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Tarefas analisadas
Atividade 6 <i>How old are you?</i>	24/10/25	I	Brincadeira “Dança das idades”
Atividade 11 <i>Wild Animals</i>	5/12/25	II	Brincadeira “Simon Says”
Atividade 12 <i>Feelings</i>	14/11/25	I	Brincadeira “Simon Says com mímica” Jogo: Adivinha qual é o <i>emoji</i> ?
Atividade 15 <i>Toys</i>	28/11/25	I	Jogo da memória

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

²⁵ “In formal foreign language learning contexts, the main source of motivation for children is usually their teacher and the enjoyable activities they experience in the English classes.”

Como afirma Antunes (2000, p. 36):

[...] o jogo ganha um espaço como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno [...] O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

O fato é que crianças amam jogos e brincadeiras. E, como constatamos, o jogo não é apenas uma atividade recreativa, mas também um recurso didático capaz de favorecer a construção do conhecimento.

Neste ponto, recorremos à definição de Kishimoto (1996, p. 21), segundo a qual a brincadeira “[é] a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.”

Por exemplo, na brincadeira “Dança das idades”, já mencionada neste capítulo e analisada no Subtema 1.2, foi feito um trabalho de estímulo à expressão oral das crianças por meio do jogo. Foi interessante notar como as crianças se sentiam mais estimuladas a acertarem a resposta para se manterem na disputa, o que se mostrou bastante produtivo pedagogicamente.

Também a brincadeira “Simon Says” (O mestre mandou) da Atividade 11 (*Wild Animals*) já foi analisada anteriormente, no Subtema 1.1. Mais uma vez, pudemos perceber como o “desafio” de reconhecer o nome do animal, trabalhando a compreensão auditiva dedutiva, para atender ao comando do Mestre, trouxe um estímulo maior para a criança participar da brincadeira divertindo-se. O aspecto lúdico, sem dúvida, trouxe um diferencial à atividade.

A aula do dia 14/11/25, na turma I, teve vários momentos lúdicos, como propõe a Atividade 12 (*Feelings*) do *e-book*. Além do Mestre Mandou, trabalhando as emoções, fizemos outra brincadeira (Adivinha qual é o *emoji*?), na qual um grupo de três crianças saía da sala e, ao retornar, tinha de adivinhar, em inglês, qual emoção o restante da turma estava imitando (estes que permaneceram na sala combinavam entre si uma emoção). Foram feitas várias rodadas, para que todos pudessem ter a oportunidade de sair da sala e tentar adivinhar a emoção, já que, conforme percebi pela roda de conversa a seguir, esta era a parte que mais lhes agradava:

1. Prof: Agora deixa eu saber dos meninos. Qual a parte que você mais gostou da brincadeira? De ir lá fora ou de ficar aqui fazendo as carinhas?
2. Aluno B(I): De ficar lá fora.

3. Prof.: E você?
4. Aluno H(I): Eu também gostei de ficar lá fora porque a brincadeira tava boa.
5. Aluno B(I): Porque a brincadeira é legal.
6. Prof.: E você? Gostou mais de ficar lá fora ou aqui dentro? Foi difícil adivinhar as caras que eles estavam fazendo aqui dentro?
7. Aluno I(I): Não.
8. Prof.: Por quê?
9. Aluno I(I): Dava para lembrar. Porque nós tava [*sic*] fazendo a carinha adivinhando.
10. Prof.: E para lembrar do nome dos sentimentos, das carinhas. Hein? Foi difícil lembrar dos nomes quando vocês estavam lá fora?
11. Aluno B(I): Não.
12. Aluno I(I): Porque “nós tava [*sic*] fazendo um adivinho.”
13. Aluno B(I): Porque você já tinha explicado.

Como pudemos observar, os aspectos lúdicos fazem as crianças se esforçarem para memorizar o vocabulário trabalhado e, desse modo, acertar o que era solicitado. Como vemos, essa brincadeira lhes agradou muito pelo “fator surpresa”.

Outra proposta no *e-book* que também fez sucesso entre as crianças foi o jogo da memória da Atividade 15, *Toys*, aplicada na turma I no dia 28/11/25 (Figura 14). Nesse dia, achei melhor organizar os alunos em duplas, para que cada um preparasse suas cartas para o jogo, colorindo-as, colando-as e recortando-as. Em seguida, as duplas jogaram, e com muito entusiasmo várias crianças vinham me mostrar quantas cartas haviam conseguido achar o par. Neste trecho da roda de conversa podemos perceber essa questão:

1. Prof.: Pessoal, deixa eu perguntar uma coisa para vocês aqui. Qual foi a parte da aula hoje que vocês mais gostaram?
2. Aluno J(I): Foi a de brincar.
3. Aluno K(I): A de jogar o jogo.
4. Prof.: E você, Aluna C?
5. Aluna L(I): Eu queria muito. O jogo foi muito legal.
6. Aluna M(I): Recortar, jogar, pintar! Foi muito legal!

Figura 14 – Alunos brincando, em dupla, com o jogo da memória feito por eles



Fonte: Acervo da autora (2025).

Nesse sentido, concordo com Magalhães e Costa (2022, p. 15), quando afirmam que “[s]alta aos olhos a imersão da maioria dos estudantes nos momentos em que são propostas atividades lúdicas e o entusiasmo que advém da turma antes, durante e após suas realizações [...]”. Foi exatamente essa sensação de entusiasmo e alegria que pude observar com a proposta dos jogos e das brincadeiras. Nessas oportunidades, é importante que o professor explore os momentos lúdicos para propor a expressão oral dos estudantes em inglês, já que, como vimos, há maior empenho e dedicação das crianças.

5.3 Tema 3 – O *e-book* como recurso pedagógico: adequação, ajustes e reelaboração

Subtemas:

3.1 Interação com o material – facilidades, dificuldades e ajustes necessários

3.2 Uso de vídeo *versus* apenas áudio

O objetivo desta seção é mostrar como foi o processo de adequação, ajuste e, em alguns momentos, de reelaboração de algumas propostas do *e-book* durante a coleta de dados, a partir das observações, dos registros no diário de campo e nas rodas de conversas. Essa é uma etapa importante da pesquisa-ação, pois favorece minha reflexão como professora-pesquisadora, para entregar um Produto Educacional que condiz com a realidade e que seja verdadeiramente eficaz e produtivo para que outros docentes também possam estimular o desenvolvimento da oralidade em inglês entre crianças dos anos iniciais.

Este tema emergiu por observarmos várias questões que precisaram ser ajustadas ao longo da pesquisa, e, portanto, está em consonância com o seguinte objetivo específico desta pesquisa: “Analisar a aplicação do produto educacional fruto desta pesquisa, o *e-book* “*Let’s sing and play* – atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês”, nas turmas selecionadas.

5.3.1 Interação com o material – facilidades, dificuldades e ajustes necessários

Neste subtema, analisaremos como ocorreu a interação com o material em si, o engajamento das turmas com o *e-book* e seus elementos visuais, possíveis dificuldades de compreensão das atividades que precisaram ser readaptadas ou reajustadas (Tabela 8). Importante considerar que esse processo faz parte da metodologia de pesquisa-ação, na qual a professora-pesquisadora propõe redefinir práticas ou atualizar sua proposta de ensino.

Tabela 8 – Atividades aplicadas, com respectivas tarefas, relativas ao Subtema 3.1

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Tarefa/questão analisada
Atividade 3 <i>Greetings</i>	09/10/25	II	Numerar as figuras de acordo com os cumprimentos e colorir
Atividade 7 <i>Rainbow Colors</i>	20/10/25	II	Colorir os desenhos conforme as cores que a canção menciona
Atividade 10 <i>Pets</i>	7/11/25	I	Marcar os animais mencionados na canção e colorir à vontade
Atividade 16 <i>Vehicles</i>	4/12/25	II	Marcar os veículos mencionados na canção e colorir à vontade
Atividade 11 <i>Wild Animals</i>	5/12/25	II	Elaborar máscaras: colorir, recortar e colar
Atividade 15 <i>Toys</i>	28/11/25	I	Preparar as cartas para o jogo da memória: colorir, recortar e colar
Atividade 6 <i>How old are you?</i>	24/10/25	I	Adaptação da dança das idades
Atividade 2 <i>Nice to meet you</i>	24/10/25	I	Mudança na dinâmica da atividade
Atividade 1 <i>What's your name</i>	23/10/25	II	Uso de microfone de verdade teve impacto na participação

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

De modo geral, as Atividades 3, 7, 10 e 16 do *e-book* são analisadas neste subtema com relação aos elementos visuais, pois todas já foram analisadas quanto à questão da compreensão

auditiva, no Subtema 1.1. Conforme registros nos diários de campo e nas rodas de conversa, essas atividades têm um apelo visual interessante para as crianças, pois elas mencionam que gostam muito de colorir as figuras, tornando o material bastante atrativo. Inclusive, a grande maioria pede para “levar a folhinha para casa”, o que confirma essa preferência.

Os estudantes também relataram a facilidade que tiveram para realizar as atividades de marcar, numerar ou assinalar itens mencionados nas canções, pois as figuras estavam claras e havia correlação direta com o que foi explorado na aula e trabalhado nas canções.

Ao longo dos dois meses de aplicação do Produto Educacional nas turmas selecionadas, pude perceber a necessidade de incluir atividades que tivessem trabalhos manuais, de colorir, recortar e colar, pois as crianças solicitavam esse tipo de tarefa desde o início. Assim, fui adequando os desenhos utilizados nas tarefas de *listening* para que também pudessem ser coloridos pelas crianças. Também inseri algumas tarefas em que elas precisassem recortar e colar, como na Atividade 11, *Wild Animals*, em que elaboram máscaras para imitar os animais selvagens na brincadeira O Mestre Mandou, e na Atividade 15, *Toys*, em que elas mesmas preparam suas cartas do jogo da memória, colorindo, colando e recortando as figuras dos brinquedos.

Como afirma Brown (1994), as crianças aprendem de maneira mais significativa quando seus cinco sentidos são estimulados. Por isso, é importante oferecer atividades que ultrapassem a simples exposição oral ou escrita dos modelos, até porque, no contexto desta pesquisa, o público-alvo foram crianças de 1º ano do ensino fundamental, no início do processo de alfabetização e letramento.

Nesse sentido, as atividades manuais inseridas no *e-book*, como recortar, colar, pintar, montar, assumiram um papel essencial: envolveram as crianças de forma ativa e concreta no processo de aprendizagem. Como vimos e registramos no diário de campo, essas tarefas despertaram ainda mais seu interesse pelo conteúdo, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

Uma mudança gráfica importante precisou ser feita na Atividade 3, *Greetings*, que continha figuras para “manhã” e “tarde” as quais as crianças não estavam conseguindo notar a diferença. Ao inserir a imagem de um galo ao lado do sol na figura que representa a “manhã”, notei que as crianças passaram a compreender melhor (representando o galo cantando pela manhã).

Além disso, outro ajuste nessa mesma atividade precisou ser feito quanto à condução dela. A princípio, eu havia orientado aos alunos que deveriam numerar as figuras, de 1 a 6,

segundo a ordem das partes do dia e também a ordem em que os cumprimentos aparecem na canção. No entanto, pude perceber que eles não haviam compreendido a tarefa. Precisei explicar novamente e ir cantando junto com os estudantes, esperando que escrevessem, pausadamente, a ordem correta. Sem dizer a resposta, eu perguntava, por exemplo: “qual é o *number 1*?” “Agora vejam qual é a figura do *number 2*”, e assim por diante. As crianças cantavam junto, e pudemos observar que o recurso da canção foi muito útil para realização da atividade, além da orientação, parando e aguardando as crianças responderem.

As Atividades 2 e 6 também precisaram ser reajustadas, devido à sua dinâmica de funcionamento. A Atividade 2, *Nice to meet you*, havia sido pensada primeiramente como uma brincadeira de roda, em que as crianças dariam as mãos, e acompanhariam a canção, interagindo com o amigo ao lado. Porém, como pudemos notar, houve alguns conflitos entre as crianças na hora de formar os pares para interação, e também estava complicado fazer as crianças compreenderem quando deveriam girar a roda e quando deveriam se cumprimentar. Ou seja, ficou bastante confusa a dinâmica da brincadeira. Então, fiz a mudança, formando os pares antes de a canção começar, e desse modo funcionou. A partir de então foi feita a alteração no *e-book*.

Igualmente, a Atividade 6, *How old are you?*, foi modificada pelo fato de não ter funcionado como estava antes, já que causava muita agitação nas turmas, além de tirar o foco do que precisavam dizer. A ideia anterior era distribuir cartões com números 1 a 10 pela sala de aula e, ao parar a canção, as crianças deveriam encontrar um cartão e dizer a idade em inglês. Mas desse modo não funcionou. Foi então que tive a ideia de adaptar uma das brincadeiras prediletas das crianças, a dança das cadeiras, para que pudessem praticar a produção oral brincando. Então, em cima das cadeiras, foram dispostos os cartões com número de 1 a 10, e as crianças precisavam sentar na cadeira e expressar a idade, conforme já relatado anteriormente, nos Subtemas 1.2 e 2.2.

Um fato curioso aconteceu na brincadeira do karaokê na Atividade 1, *What's your name?*, da turma II, no dia 23/10/25. Embora as crianças gostem bastante da canção e do momento de dizer seus nomes para a professora, ao usar um microfone de verdade, porém desligado, sem sair som, a turma II não se sentiu motivada com a brincadeira de karaokê, pois diziam: “o microfone não está ligado, *teacher!*”. Então, passei a usar meu microfone de professora, no qual as crianças conseguiam ouvir sua voz. Isso fez com que elas se envolvessem mais na atividade de cantar e perguntar e responder o nome.

No entanto, o mesmo não foi observado na turma I, em que essa Atividade 1 foi aplicada no dia 24/10/25. Diferentemente da turma II, estes mostraram-se animados em participar do karaokê mesmo com o microfone desligado, sem som, como podemos ver na Figura 15.

Figura 15 – Brincadeira de karaokê na turma I, usando o microfone desligado



Fonte: Acervo da autora (2025).

Tal fato mostra que os grupos têm características diversas, e o professor precisa estar atento e conhecer bem os estudantes ao experimentar novas propostas e práticas pedagógicas, sem ter receio de ousar.

5.3.2 Uso de vídeo *versus* apenas áudio

Este subtema surgiu devido a uma série de observações feitas durante a aplicação do *e-book* nas turmas I e II em que pudemos refletir sobre a necessidade ou não de exibição das imagens do vídeo às crianças, e o momento mais adequado para isso (ver Tabela 9).

Tabela 9 – Atividades aplicadas com as questões observadas em relação ao Subtema 3.2

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Tarefa/questão analisada
Atividade 10 <i>Pets</i>	7/11/25	I	Canção tocada apenas com áudio
Atividade 16 <i>Vehicles</i>	4/12/25	II	Canção tocada apenas com áudio
Atividade 3 <i>Greetings</i>	4/11/25	I	Exibição do vídeo <i>antes</i> da tarefa
Atividade 12	14/11/25	I	Necessária exibição do vídeo para compreender as emoções

<i>Feelings</i>			
Atividade 7 <i>Rainbow Colors</i>	20/10/25	II	Colorir os desenhos conforme as cores mencionadas na canção

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

O primeiro aspecto pensado foi que o uso do vídeo antes da aplicação das atividades de compreensão auditiva seletiva (*listening*) não seria adequado, pois prejudicaria o objetivo da tarefa, ou seja, a criança precisa prestar atenção no áudio, buscando compreendê-lo, para selecionar os elementos mencionados na canção. Se o vídeo fosse exibido antes, os alunos apenas lembrariam das imagens vistas, o que já desconfigura a atividade em si.

Portanto, as Atividades 10 (*Pets*) e 16 (*Vehicles*), que já foram descritas no Subtema 1.1, foram conduzidas com o áudio apenas, utilizando apenas a caixa de som. Se o professor tiver interesse e condições de exibir o vídeo, pode fazê-lo após o término da atividade de compreensão auditiva, como forma de corrigir a tarefa com as crianças, conferindo quem marcou corretamente os elementos mencionados.

Já na Atividade 3 (*Greetings*) do *e-book* considero ser necessária a exibição do vídeo antes, pois são diversos cumprimentos e saudações trabalhados em conjunto. Nesse caso, como pudemos observar, o vídeo não compromete a realização da tarefa de *listening*, pois os estudantes devem colocar as figuras em ordem, numerando-as de 1 a 6, à medida que são mencionadas na canção. Recomenda-se, no entanto, que o vídeo seja exibido apenas *antes* e não durante a tarefa em si. Se o professor não tiver recursos tecnológicos na escola, pode utilizar imagens (*flashcards*), assim como gestos e mímica, a fim de explicar as saudações, evitando a tradução das palavras para o português.

Por outro lado, a Atividade 12 (*Feelings*), pelo fato de contar pequenas histórias com personagens em que são trabalhadas as diferentes emoções, pude perceber que o ideal é que haja exibição do vídeo, a fim de que as crianças entendam o enredo das situações cantadas na música. Na roda de conversa realizada na turma I no dia 14/11/25, procuramos checar a percepção das crianças quando ao vídeo:

1. Prof.: Eu queria saber se, antes de eu mostrar a história lá do vídeo, só com a música, estava dando para entender o que estava acontecendo. Mostrando só as figuras do quadro, estava dando para entender as histórias?
2. Aluno A(I): Mais ou menos.
3. Prof.: Por quê?
4. Aluno A(I): Só quando você mostrou que deu pra ver a história.
5. Prof.: E depois que a gente viu o vídeo, o que vocês acharam?
6. Aluna C(I): Muito legal.
7. Prof.: E eles mostram uma história?

8. Aluna D(I): Mostram.
9. Prof.: Qual era a história?
10. Aluna C(I): A história é porque o *hungry* estava com fome e a amiguinha deu para ele um sorvetinho. [Aqui a aluna C usa espontaneamente a palavra em inglês]
11. Prof.: Verdade! Muito bem. E depois, por que a Julie estava *angry*?
12. Aluna D(I): É porque a amiguinha dela rabiscou o desenho dela.
13. Prof.: Isso. A gente fica meio *angry* quando acontece isso, né? Você fica *angry* se alguém rabiscar o seu desenho?
14. Aluna D(I): Sim, sim.
15. Prof.: Aluna E, você gostou do vídeo?
16. Aluna E(I): Sim.
17. Prof.: E qual a parte que você mais gostou?
18. Aluna E(I): Que ela estava brincando com ele no jardim.
19. Prof.: Ah, é? Mas aí o que acontece?
20. Aluna E(I): Acontece no vídeo que eles estavam brabo [sic], feliz [sic] e com fome.
21. Prof.: Mas e o Bob, lembra o que acontece no vídeo com ele?
22. Aluno H(I): Ele cai.
23. Prof.: Ah, é verdade. Aí ele ficou como?
24. Aluna I(I): *Sad*.

Como vemos, as histórias são bastante ilustrativas de emoções simples, pois mostram situações comuns ao universo infantil, com as quais as crianças se identificam, como podemos ver pelos excertos 10, 14, 18, 24. Além disso, pelos excertos 1 a 4, podemos perceber que, sem a exibição do vídeo, a canção não teria o mesmo efeito didático, pois os acontecimentos não seriam compreendidos pela turma (ver Figura 16).

Figura 16 – Turma I assistindo, atenta, ao vídeo *Feelings*



Fonte: Acervo da autora (2025).

Quanto à Atividade 7, *Rainbow Colors*, já descrita no Subtema 1.1 (sobre *Listening*), a exibição do vídeo anteriormente à tarefa pode, sim, ter auxiliado alguns estudantes a colorirem as figuras do modo correto, recordando como estava no vídeo. No entanto, optamos por utilizar o vídeo mesmo assim antes da tarefa pelo fato de haver vocábulos novos sendo trabalhados na canção, como *frog* (sapo), *flower* (flor), *flamingo* (flamingo), *fish* (peixe), *lemon* (limão), *carrot* (cenoura), *apple* (maçã). Além disso, como podemos notar, a maior parte desses elementos já têm cores definidas por padrão. O maior desafio para as crianças é mesmo o arco-íris, ou seja, usar as cores na ordem mencionada na canção, como foi descrito no Subtema 1.1. Reiteramos que, nesse caso, para lembrar a ordem correta, algumas crianças cantarolavam a canção, enquanto outras pediam ajuda.

De modo geral, e na maior parte das atividades, a proposta do *e-book* e desta prática pedagógica de estimular a oralidade em inglês por meio de canções infantis é utilizar apenas o áudio mesmo, sem necessariamente exibir as imagens, mesmo sendo vídeos de canais do *Youtube*. Isso ocorre por várias razões: primeiro porque, em algumas escolas, é difícil ter recursos disponíveis para exibição de vídeos, como TVs com acesso à Internet ou *datashows*, por exemplo.

Segundo, como pudemos perceber, em alguns momentos e dependendo da turma, a atenção dos estudantes fica dispersa com a exibição de imagens, perdendo o foco para a tarefa em si. Além disso, boa parte das canções trabalhadas não perde de forma alguma sua função quando é apenas escutada com áudio, pelo contrário, melodia, ritmo, letras ganham destaque e favorecem o processo de escuta, a compreensão e a interação entre a turma. No entanto, nesse sentido, o(a) professor(a) assume um papel importante, pois deve conhecer bem a canção para usar coreografias e gestos, estimulando as crianças a participarem cantando, dançando, interagindo, para, enfim, desenvolver cada vez mais a oralidade em inglês.

5.4 Tema 4 – Dinâmicas sociais e afetivas nas aulas com canções em inglês

Subtemas:

4.1 Cooperação e ajuda mútua

4.2 Participação, timidez e mediação de conflitos

Neste tema vamos discorrer sobre as relações sociais e afetivas entre as crianças nas aulas de inglês que utilizam canções como prática pedagógica para estimular a oralidade. Estas questões foram levantadas durante a observação participante e registradas nos diários de campo e em algumas rodas de conversa, quando percebemos que das interações entre as crianças estavam surgindo questões importantes a serem analisadas.

5.4.1 Cooperação e ajuda mútua

Como veremos nas análises desta seção, em diversas atividades, optamos por organizar a turma em grupos, por várias razões, mas principalmente pelo fato de terem a possibilidade de se ajudarem e cooperarem mutuamente, quando sabemos que, em uma turma tão diversificada, há crianças em diferentes níveis de desenvolvimento. A Tabela 10 apresenta as atividades aplicadas, relativas a este subtema.

Tabela 10 – Atividades aplicadas, com questões relativas ao Subtema 4.1

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Questão analisada
Atividade 12 <i>Feelings</i>	14/11/25	I	Colega mais experiente ajuda outros que não se lembram das palavras
Atividade 15 <i>Toys</i>	28/11/25	I	Ajuda mútua para elaborar as cartas e também no jogo
Atividade 11 <i>Wild Animals</i>	5/12/25	II	Colaboração para fazer as máscaras e também ajudando no chamado

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

Ao tratar sobre cooperação e ajuda mútua, precisamos considerar que, pela teoria sociocultural de Vygotsky (1991), o aprendizado da criança não acontece isoladamente, mas no processo da interação social, mediada pela linguagem e por ações compartilhadas. Além disso, como já dissemos anteriormente, cada criança apresenta um estágio de desenvolvimento cognitivo diferente, necessitando de diferentes níveis de suporte (*scaffolding*), seja do professor ou de colegas mais experientes.

Desse modo, as atividades criadas pensando na formação de grupos que podem se ajudar mutuamente foram: *Toys* (jogo da memória), *Wild animals* (brincadeira *Simon Says*) e *Feelings*

(brincadeira “Adivinha qual é o *emoji*?”). A proposta das três atividades foi trabalhar com jogos e brincadeiras e, desse modo, com as crianças dispostas em grupos, conseguimos também, em uma turma numerosa, fazer com que todos os estudantes participem, sem deixar ninguém de fora, o que é muito importante. O trabalho em equipe também é uma excelente forma para os estudantes aprenderem uns com os outros, quando diferentes habilidades são compartilhadas.

Percebemos e registramos no diário de campo que, na brincadeira “Adivinha qual é o *emoji*?”, descrita anteriormente (Subtema 2.2), da Atividade 12, *Feelings*, vimos que alguns alunos tiveram mais facilidade de lembrar as emoções em inglês, e, portanto, puderam ajudar os colegas que não conseguiram memorizar ou verbalizar.

Também durante a Atividade 15, *Toys*, pudemos perceber os colegas se ajudando mutuamente, tanto na elaboração das cartas, cortando e colando, quanto no próprio jogo da memória em si, mesmo sabendo que estavam disputando para ganhar.

Já na Atividade 11, *Wild Animals*, aplicada dia 5/12/25 na turma II, na primeira parte, durante a elaboração das máscaras, a cooperação ocorreu com alguns colegas mais habilidosos com tesoura recortando detalhes das máscaras para colegas que ainda não conseguem utilizá-la tão bem. No segundo momento, durante a brincadeira *Simon Says* (O mestre mandou), percebemos alguns estudantes ajudando aqueles que não conseguiram compreender o nome do animal que estava sendo chamado à frente. E diziam assim para o colega: “Vai, *fulano*, você é o *lion*; vai lá! É a sua vez!”

5.4.2 Participação, timidez e mediação de conflitos

Neste subtema, vamos tratar de questões relativas à participação dos estudantes nas atividades, as relações entre eles. Também analisaremos como foi necessária a mediação da professora para lidar com conflitos entre crianças e também para lidar com a timidez de alguns estudantes, buscando garantir a participação de todos (ver Tabela 11).

Tabela 11 – Atividades aplicadas, com questões relativas ao Subtema 4.2

Atividade	Datas de aplicação	Turmas (I ou II)	Questão analisada
Atividade 2 <i>Nice to meet you</i>	24/10/25	I	Intervenção da professora para mediar conflitos e evitar exclusão
Atividade 9 <i>Red light, green light</i>	5/12/25	I	Intervenção da professora para mediar conflitos
Atividade 1 <i>What's your name?</i>	23/10/25	II	Timidez de alunos
Atividade 5 <i>Count and jump</i>	6/11/25	II	Timidez de alunos

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

A Atividade 2, *Nice to meet you*, já descrita no Subtema 2.1, tem a característica de promover bastante interação entre as crianças, conforme já relatado, já que elas precisam se apresentar aos colegas, dizendo seu nome. As crianças costumam gostar bastante da brincadeira. No dia 24/10/25, na turma I, observamos, e registramos no diário de campo, algumas meninas excluindo duas colegas da brincadeira, como se não quisessem interagir com elas (ver Figura 17). Foi preciso intervir a fim de incluí-las na atividade. Parei a música, e conversei rapidamente com aquele grupo para resolver o conflito. As alunas trouxeram as colegas para a brincadeira, trocando as duplas. E, desse modo, a brincadeira fluiu muito bem (Figura 18).

Figura 17 – Alunas sem interagir (à frente da foto)

Fonte: Acervo da autora (2025).

Figura 18 – Alunas passaram a interagir após intervenção da professora (à esquerda da foto)



Fonte: Acervo da autora (2025).

Outra situação semelhante ocorreu na mesma turma, com a Atividade 9, *Red light, green light*, no dia 5/12/25, em que um aluno se afastou, com semblante triste, enquanto o restante da turma participava bastante empolgado e alegre. Como podemos ver na conversa transcrita a seguir, ele menciona o fato de ninguém querer “brincar com ele”.

1. Prof.: Eu não entendi por que você parou de dançar na música da estátua. (Aluno C havia desistido da brincadeira, ficando com cara de triste)
2. Aluno C(I): Ninguém quer ser meu amigo.
3. Prof.: Mas como assim? Ninguém quer ser seu amigo? Claro que quer! Oh, Aluno D, você quer brincar com o Aluno C? Você não é amigo dele?
4. Aluno D(I): Sim.
5. Prof.: Você parou de dançar por isso?
6. Aluno C(I): [acenou positivamente com a cabeça] Mas a Aluna E não queria dançar comigo.
7. Aluna E(I): Eu nem sabia! [Ela não havia percebido que o Aluno C(I) queria dançar com ela; provavelmente, na agitação da turma, ela não percebeu]
8. Prof.: Na próxima vez que eu colocar a música você vai dançar então?
9. Aluno C(I): Sim!

Percebemos como é preciso que o docente esteja atento às diferentes situações que surgem, pois as crianças são bastante sensíveis, e, como afirma Pinter (2017), por volta dos seis e sete anos, elas desenvolvem amizades mais complexas e se tornam mais seletivas quanto aos amigos. Exatamente por essa razão é preciso buscar construir e estimular um ambiente de acolhimento e respeito às diferenças e motivar a participação de toda a turma nas atividades.

Um fator observado em alguns momentos com algumas crianças foi a recusa em participar de algumas atividades mais dinâmicas com as canções em inglês devido à timidez, como na Atividade 5 (*Count and Jump*). Também na Atividade 1 (*What's your name?*), aplicada

no dia 23/10/25, na turma II, pude perceber que três alunos não quiseram falar seus nomes no microfone, por timidez.

É fundamental acolher as diferentes personalidades e procurar deixar as crianças confortáveis, para que, aos poucos, construam confiança e segurança em situações nas quais precisam se expressar de forma dinâmica. Importante foi observar que essas mesmas crianças são participativas em outras tarefas, como atividades escritas, trabalhos manuais, desenhos etc. e até se expressam em inglês, mas falando baixo e apenas com a professora.

Em algumas rodas de conversa e registros no diário de campo, percebemos um componente bem interessante descrito pelas crianças: a interação em grupo, ou seja, dançar e cantar coletivamente pode motivá-los e reduzir a timidez, como vemos neste trecho:

1. Prof: Vou perguntar outra coisa: o que vocês sentem quando a gente canta as musiquinhas em inglês?
2. Aluna A(II): Eu gosto!
3. Prof: Vocês gostam de cantar todo mundo junto?
4. Alunas: Sim!
5. Prof.: Por quê? Vamos falar uma de cada vez...
6. Aluna A(II): Pra ninguém dançar sozinha.
7. Prof.: Ah, é legal brincar junto.
8. Aluna D(II): Pra ninguém ficar com vergonha... de dançar sozinha.
9. Prof: Vocês acharam alguma parte difícil de cantar essa música?
10. Alunas: Não.
11. Prof: O que vocês mais gostam de fazer quando a gente tem aula com música?
12. Aluna A(II): Fazer a atividade.
13. Aluna C(II): Dançar.

Nos excertos 6, 7 e 8, as meninas expressam a alegria de estarem interagindo durante a canção, e a Aluna D(II) (excerto 8) menciona a timidez como fator que poderia atrapalhar sua participação, mas que a dinâmica da aula consegue superar. O olhar atento e sensível do docente para observar essas questões é importante e demonstra uma didática para além do conteudismo, que considera as diferenças na turma e respeita cada criança em suas singularidades.

Em síntese, como vimos, esta análise de dados possibilitou compreender as experiências vivenciadas pelas crianças durante a aplicação das atividades do *e-book* fruto desta pesquisa: “*Let’s sing and play!* Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês”. Os temas e subtemas foram construídos e embasados pelos instrumentos de geração de dados – observação participante, diário de campo e rodas de conversa – e considerando alguns referenciais teóricos que dialogam com os dados.

A seguir, apresentaremos duas nuvens de palavras elaboradas a partir das rodas de conversa com as crianças, com a finalidade de ilustrar, resumidamente, como elas observaram

o uso de canções infantis (Figura 20) nas aulas de inglês e também o que acharam das atividades do *e-book* (Figura 21).

Figura 19 – Nuvem de palavras sobre a visão das crianças a respeito das canções infantis em inglês, a partir de suas respostas nas rodas de conversa



Fonte: Gerado por ChatGPT (OpenAI, 2026).

Figura 20 – Nuvem de palavras sobre a visão das crianças a respeito das atividades do *e-book*, a partir de suas respostas nas rodas de conversa



Fonte: Gerado por ChatGPT (OpenAI, 2026)

As duas figuras ilustram trechos de falas das crianças extraídas de diferentes momentos das rodas de conversa. A Figura 20 ilustra especificamente suas opiniões quanto ao uso das canções infantis. Por mais surpreendente que possa parecer, não obtivemos respostas negativas em relação à música ao longo da pesquisa. As crianças demonstraram um carinho enorme por

essa dinâmica de aula. O mesmo ocorreu com as respostas às atividades propostas no *e-book*, como ilustrado na Figura 21, em que podemos observar o aspecto lúdico sendo enaltecido.

Como esta é uma pesquisa qualitativa e aplicada, e considerando o problema central da pesquisa e os objetivos definidos previamente, os temas e subtemas foram delineados considerando sua relevância para a prática da oralidade em língua inglesa. Tendo como método a Análise Temática Reflexiva, foi possível identificar padrões de sentido que revelam como o uso de canções infantis favoreceu momentos de prática das habilidades orais em inglês, com participação e envolvimento das crianças nas atividades aplicadas. Também foram evidenciados aspectos relacionados à dimensão lúdica e afetiva presente nas interações mediadas pelas canções infantis em inglês.

A análise aponta que as atividades propostas contribuíram para a criação de um ambiente de aprendizagem mais participativo e significativo, no qual as crianças foram encorajadas a praticar a língua inglesa por meio do canto, do movimento e da interação com os colegas e com a professora.

Fica claro, portanto, o potencial pedagógico das canções infantis no ensino de inglês para crianças nos anos iniciais do ensino fundamental para o desenvolvimento tanto da compreensão auditiva quanto da expressão oral dos estudantes. No próximo capítulo, são apresentadas as considerações finais, com uma visão geral da pesquisa, as contribuições específicas desta análise dos dados e possíveis encaminhamentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela dificuldade em se desenvolver a prática da oralidade em língua inglesa com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. As habilidades de compreensão auditiva (*listening*) e expressão oral (*speaking*) são essenciais no aprendizado de uma língua adicional e são as únicas previstas para as primeiras séries dos anos iniciais (1º e 2º anos), mas são, muitas vezes, relegadas a segundo plano quando o professor se vê desmotivado diante destes desafios: pequena carga horária da disciplina (1h40 por semana); turmas numerosas; precariedade de recursos complementares para o desenvolvimento da oralidade em inglês; falta de formação docente adequada para trabalhar com crianças.

Nessa busca por tornar as aulas de inglês mais significativas para estudantes dos anos iniciais, a Música tem sido um importante recurso pedagógico, o qual envolve e traz uma maior participação e interação entre os alunos (seja qual for o nível de escolaridade, como tem sido explorado em diversos contextos) – fato que foi confirmado por esta pesquisa com o público infantil.

Nosso objetivo geral, portanto, foi investigar de que forma a oralidade em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental pode ser desenvolvida com o uso de canções infantis em inglês. Para isso, foi utilizada a metodologia que segue o modelo da pesquisa-ação com duas turmas de 1º ano, nas quais desenvolvemos e aplicamos atividades de estímulo das habilidades de *listening* e *speaking* criadas para o *e-book* escrito no processo desta pesquisa: “*Let’s sing and play!* Atividades com canções infantis para praticar a oralidade em inglês”.

Ao longo de quase três meses de aplicação das atividades do *e-book* nas duas turmas selecionadas, registrada por meio da observação participante, do diário de campo da professora-pesquisadora e das rodas de conversas gravadas em áudio com as crianças, foram confirmadas algumas questões relevantes quanto ao uso de canções para prática da oralidade nas aulas de língua inglesa.

Para análise desses dados, a Análise Temática Reflexiva (Braun; Clarke, 2019) possibilitou a identificação de temas e subtemas, que são as categorias de análise, a partir das observações registradas, e buscamos discutir os resultados dialogando com os referenciais teóricos e refletindo sobre as investigações propostas ao longo da pesquisa acerca da oralidade em inglês.

Quanto à prática da habilidade de compreensão auditiva (*listening*), pudemos observar e concluir que as atividades propostas com as canções foram realizadas com certa facilidade

pelas crianças, as quais responderam com bastante entusiasmo e participação. Em alguns momentos, para aquelas crianças com maior dificuldade, a professora precisou intervir no sentido de reforçar o uso da canção, cantando-a “*a capela*”, para auxiliar na compreensão das palavras, já que o intuito sempre foi o de evitar a simples tradução de expressões para o português.

Ainda sobre as atividades de *listening*, vários estudantes demonstraram uma consciência do processo metacognitivo (Figueiredo, 2019), de perceber como as canções em inglês as ajudaram a chegar às respostas das tarefas propostas – o que se revelou, para mim, como algo surpreendente, considerando o nível escolar e a idade das crianças (6 e 7 anos).

Quanto às atividades de produção oral (*speaking*), pudemos observar como as canções foram úteis ao estimular em especial as práticas imitativa, intensiva e, em alguns momentos, a responsiva (Brown, 1994) – pelo fato de serem crianças nos estágios iniciais de aprendizado da língua inglesa. Essas práticas podem servir como base para outros níveis de produção oral trabalhados no futuro, caso o estudante continue sendo estimulado e tenha a possibilidade de praticar o idioma mais intensivamente. Por isso percebemos a necessidade de maior frequência de aulas, pois quanto mais o estudante é estimulado, melhor sua prática oral.

Outra situação verificada durante a pesquisa, em que buscamos fazer uma checagem de produção oral espontânea, foi a dificuldade demonstrada pela maioria das crianças de memorização e fala espontânea de certo vocabulário usado com menos frequência, como nomes de alguns animais, de alguns meios de transporte, algumas partes do dia – mesmo com o recurso de repetição e com o trabalho com as canções em inglês. Isso reforça, mais uma vez, que a quantidade de tempo em que a criança é exposta ao idioma influencia no seu aprendizado (Cameron, 2005).

A prática das etapas da Rotina nas aulas de inglês, conduzida por meio de canções, mostrou ter um bom resultado para trabalhar a oralidade nas turmas, pois as crianças participaram de forma ativa. Como as canções da rotina estão presentes em *todas* as aulas, são mais bem memorizadas e repetidas, e constituem uma possibilidade de vínculo a mais com o professor.

Além disso, durante a pesquisa foi comprovado que a rotina ajuda a praticar um repertório linguístico, embora pequeno, de cumprimentos básicos que já foi internalizado pela maioria das crianças, as quais me cumprimentam espontaneamente em inglês nas dependências do colégio quando me veem no dia a dia.

A importância de se trabalhar o aspecto lúdico no processo ensino-aprendizagem com crianças foi confirmada durante a pesquisa, pois serviu de maior estímulo para prática da

oralidade por meio das canções. Quando as propostas traziam brincadeiras e jogos (e, em alguns momentos, acabaram tornando-se competições), foi verificado que as crianças se esforçavam para se expressar oralmente, conforme era solicitado na tarefa.

As atividades que trabalharam a motricidade propiciaram momentos importantes de “descarga de energia” (Ribas, 1957 *apud* Sekeff, 2007) e ajudaram muito quando a turma estava precisando de mudança no estímulo, propiciando também um momento de descontração e interação amigável entre a turma. No entanto, é preciso o docente assumir o papel de mediador e estar atento para intervir em possíveis conflitos que surgem entre as crianças e também no sentido de evitar qualquer exclusão.

Ao longo do processo de criação e aplicação das atividades do produto educacional, foi necessário realizar diversos ajustes a partir do que era observado em sala de aula – demandas, dificuldades e questionamentos das crianças – sempre buscando ouvi-las e validar sua opinião, já que foram participantes da pesquisa e são o público-alvo do PE. Por exemplo, a pedido das crianças, incluímos mais tarefas de recorte, colagem e montagem com papel; também fizemos ajustes em algumas imagens para torná-las mais inteligíveis no exercício de *listening* da Atividade 3 do livro.

Quanto ao fato de serem usadas canções infantis em inglês acessadas pelos canais do *Youtube*, percebemos que, na grande maioria das atividades, a proposta de tocar apenas o áudio da canção foi eficaz e suficiente, sendo raramente necessária a exibição de imagem do vídeo para compreensão da atividade. Desse modo, o produto fica mais acessível para o maior número possível de professores, considerando que, em muitas escolas, como se sabe, há poucos recursos tecnológicos disponíveis para os docentes.

Observamos que o produto educacional tem o potencial de ser uma ferramenta para que os professores desenvolvam aulas que motivem mais a prática da oralidade em inglês. Nesse sentido, o PE também cumpre uma importante função: de ajudar na formação complementar docente, servindo como instrumento para uma prática pedagógica reflexiva e significativa com crianças dos anos iniciais.

Apesar das contribuições trazidas por esta pesquisa, é preciso apontar também algumas limitações. A primeira delas diz respeito à dificuldade de se observar o uso das canções como recurso mnemônico no aprendizado de uma língua adicional por crianças. É necessário que se continue pesquisando por um período maior e também em outros contextos de ensino-aprendizagem de inglês com crianças (por exemplo, escolas bilíngues, aulas de inglês diariamente) para conseguirmos perceber em que medida a maior frequência de aulas e a maior exposição do aluno ao idioma influenciam nesse aspecto.

Outra limitação diz respeito à ausência da participação de outros docentes de língua inglesa nesta pesquisa, o que a enriqueceria mais, trazendo novas visões e práticas pedagógicas para este contexto. Também não foi possível, pelo pouco tempo disponível, levar o produto educacional para outros docentes conhecerem e aplicarem em outras turmas, o que será feito a partir da divulgação dos resultados da pesquisa, em futuras publicações e apresentações em eventos acadêmicos.

Por fim, espera-se que as contribuições desta pesquisa, aliadas ao *e-book* desenvolvido, incentivem os professores a priorizar a prática da oralidade em língua inglesa em suas aulas, promovendo um aprendizado mais significativo e envolvente para as crianças.

REFERÊNCIAS

AULETE DIGITAL. Música. Disponível em: <https://aulete.com.br/m%C3%BAsica>. Acesso em 20 out. 2024.

AVANÇO, Fabiana Renata; BATISTA, Flóida M.R.C. A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol**, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/e-4782>. Acesso em: 26 de jan. 2025.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BRAUN, V., CLARKE, V., Hayfield, N., Terry, G.: Answers to frequently asked questions about thematic analysis (2019). Disponível em: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/psych/about/our-research/documents/Answers%20to%20frequently%20asked%20questions%20about%20thematic%20analysis%20April%202019.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 de jan. 2025.

BREWSTER, Jean; ELLIS, Gail; GIRARD, Denis. **The primary English teacher's guide**. Essex, England: Penguin English, 2004.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

CAMERON, Lynne. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CAMPOS, Juliana; SILVA, Taline; ALBUQUERQUE, Ulysses. Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. In: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino; LUCENA, Reinaldo Farias Paiva; CUNHA, Luiz Vital (Edts). **Métodos de pesquisa qualitativa para Etnobiologia**. Porto Seguro: Nupeca, 2021, p. 95-112.

CHOQUECALLATA, Vanderlei Quispe; KRAMER, Adriana Araujo; PINHO, José Ricardo Dordron de. Material Rioeduca: analisando as atividades de oralidade em língua inglesa no 1.º ano do ensino fundamental. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 47, n. 94, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/96258>. Acesso em: 16 abr. 2026. DOI: <https://doi.org/10.36517/eemd.v47i94.96258>.

CIRINO, Dayane Rita de Souza. **Desenvolvimento da oralidade em inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sociocultural**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2018.

COLÉGIO PEDRO II. **Apresentação do MPPEB**. Site da Pró-Reitoria de Pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/propgpec/mppeb/>. Acesso em: 01 mar. 2026.

COLOMBO, Camila Sthéfanie. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças**: a fala do professor em foco. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2014.

COLOMBO, Camila Sthéfanie; CONSOLO, Douglas Altamiro. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil**: cenários e reflexões. 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CYPRIANO, Ana Paula Tavares de Moraes Silva. Documentos oficiais e oralidade em língua adicional no ensino básico. In: PINHO, José Ricardo Dordron de. **A oralidade no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2022.

OLIVEIRA, Fernando Alves de. Oralidade em língua inglesa, no Ensino Fundamental, à luz da BNCC: um olhar reflexivo. **Migulim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 1, p. 04- 18, jan.-abr. 2021.

DIAS, Camila Teixeira. **Reproduzir e criar**: produção oral em aulas de Inglês do Ensino Fundamental I. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DICIONÁRIO CALDAS AULETE DIGITAL. Disponível em: <https://aulete.com.br/música>. Acesso em: 26 de jan. 2025.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 15 out. 2024.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. Parábola Editorial. Edição do Kindle, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HAYES, Orla C. **The Use of Melodic and Rhythmic Mnemonics To Improve Memory and Recall in Elementary Students in the Content Areas**. Dissertação de Mestrado. School of Education. Dominican University of California. San Rafael, CA, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo Cortez, 1996.

LACERDA, Fabiana Eduardo Campanharo. **Yellow Submarine**: música e sala de aula invertida no ensino de língua inglesa em uma escola de aprendizes-marinheiros. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2022

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFFA, Vilson; Irala, Vanessa. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In Leffa, Vilson; Irala, Vanessa (Org.). **Uma Espiadinha na Sala de Aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LIMA, Ana Paula de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. Tese de doutorado. 298 f Universidade Estadual Paulista (Unesp). Instituto de Biociências. Rio Claro, 2019.

LIMA, Glaucia da Silva Morais Acioli de. **“Can we “favelados” speak English? O programa de educação bilíngue em duas comunidades do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado - Centro de

Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 160. 2021.

MACIEL, Iasmin Knuivers Franco. **O uso de “lexical bundles” da oralidade para o ensino de inglês:** uma sistematização baseada em corpus para crianças não alfabetizadas. Dissertação Mestrado - Universidade Estadual de Goiás. Goiás, 2024.

MAGALHÃES, Marianne Matos; COSTA, Christine Sertã. **Brincar e jogar com a gramática da língua inglesa.** Caderno de atividades lúdicas e motivadoras. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez editora, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: parábola Editorial, 2010.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; GRAEF, Billy. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiência em educação, sociologia, educação física e esporte. **Motricidades:** Rev. SPQMH, v. 6, n. 2, p. 115-130, maio-ago. 2022 | ISSN 2594-6463 | Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130>. Acesso em 5 de jan. 2026.

MARTINS, Suéllen Flauzina. Oralidade em língua inglesa na escola pública: contribuição de uma proposta pedagógica baseada em vídeos. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 1-16, jan./jun. 2022.

MESQUITA, Aline Cabral Rangel de. **O uso de vídeos na aula de Língua Inglesa:** experiências e contribuições para a aprendizagem no 1º ano do Ensino fundamental em uma escola pública no rio de Janeiro. Dissertação Mestrado – Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAPUERJ). Rio de Janeiro, 2020.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MULTIRIO. Vídeo #educa 210 - **Currículo carioca e BNCC.** 2020. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/15452-curr%C3%ADculo-carioca-e-bnc>. Acesso em: 13 de set. de 2025.

NISKIER, Arnaldo. **A linguagem da música.** Diário da Manhã (GO), 03 de dez. de 2015. Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/linguagem-da-musica>. Acesso em: 17 de nov. de 2024.

OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de. Integrando Matemática, Língua Portuguesa e Educação Musical: uma experiência de ensino sobre o Sistema de Numeração Decimal em turmas de 5º ano por meio de canções cotidianas. In: OLIVEIRA, Helen Silveira Jardim de (Org.). **Educação Matemática em Ação:** práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Curitiba: CRV, 2022. p. 195-214.

OLIVEIRA, NATHÁLIA DA SILVA DE. **“Para Inglês Ver”? Análise Linguístico-discursiva sobre o Ensino de Língua Inglesa nas Escolas Municipais no Âmbito do Programa Rio Criança Global.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

PINHO, José Ricardo Dordron de. Trabalhando compreensão auditiva em aulas de espanhol na educação básica: reflexões sobre material didático. In: JORNADA DE ESTUDOS HISPÂNICOS, 7., 2025, Rio de Janeiro. **Anais da VII Jornada de Estudos Hispânicos:** Educação humanista e ensino de espanhol:

buscando caminhos. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2025. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/anais/article/view/4459>. Acesso em: 16 dez . 2025

PINTER, Annamaria. **Teaching Young language learners**. Oxford, England: Oxford University Press, 2017.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; TONELLI, J. R. A. Inglês e avaliação no ensino fundamental I: Propostas para o PNE 2025-2035. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10547, 2024. DOI: 10.18222/ae.v35.10547. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/10547>. Acesso em: 15 jan. 2025.

REIS, Mara Cristina; LIMA, Angela Flores Otoboni de. **A implantação da rotina didática no primeiro ano do ensino fundamental**. São José dos Campos, SP: Universidade do Vale do Paraíba, Faculdade de Educação e Arte (FEA), Campus Aquário, 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/planos-de-aula>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RIO DE JANEIRO. Decreto no 31.187, de 6 de outubro de 2009. Cria o Programa Rio Criança Global no Âmbito da Secretaria Municipal De Educação. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2009/3118/31187/decreto-n-31187-2009-cria-o-programa-rio-crianca-global-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao>. Acesso em: 14 de jan. 2025.

RIBEIRO, Rosilda Lopes Pereira; LOPES, Igor Gonzaga; VICENTE, Eliézer Reis. As contribuições da rotina na educação infantil: um caminho a ser percorrido. **Cadernos da Pedagogia**, v. 19, n. 43, p. 266–278, jan./abr. 2025. ISSN 1982-4440.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Carioca de Língua Inglesa**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro: SME, 2020.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação de estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 23(2), 273–319, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>. Acesso em 2 de fev. de 2025.

SANTIAGO, Andressa da Silva. **Contribuições da música como instrumento de ensino na compreensão da língua inglesa para alunos da Educação Infantil**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. 11ª ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011.

SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

TADDESSE, Esayas Teshome; YASSIN, Habtamu Adem; DINSA, Mitiku Tasisa; LAKEW, Anteneh Kebede. The practices and challenges of teaching English to young learners: a case of selected primary schools in Ethiopia. **Frontiers in Education**, Lausanne, 2025. DOI: 10.3389/educ.2025.1656387. Acesso em: 12 jan. 2026.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção *et al.* **Panorama da Educação Linguística na Infância: possibilidades e caminhos traçados durante o V Encontro de Professores e Professoras de Inglês para crianças e do IV Seminário de Avaliação de Línguas Estrangeiras para crianças**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

VYGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIMMER, Rosangela. **O ensino da língua inglesa sob orientação da BNCC: o videoclipe para o aprimoramento do *listening* e *speaking***. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), associado à Universidade de Cuiabá (UNIC), Cuiabá, MT, 2020.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor _____ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada “O uso de canções para desenvolvimento da oralidade em língua inglesa no 1º ano do Ensino fundamental”, realizada no âmbito do Mestrado em Práticas da Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa será realizada no Ciep Hildebrando de Araujo Goes.

1. OBJETIVO: Investigar de que forma o uso de canções infantis nas aulas de língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental contribui para o desenvolvimento da oralidade pelos alunos.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá na realização das atividades propostas como prática oral das canções, elaboradas e aplicadas pela professora e pesquisadora. As atividades serão realizadas nos momentos das aulas de inglês, podendo durar de 50 minutos até 1h40.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, os riscos podem ser avaliados como baixos. Pode haver interferência na rotina das turmas participantes. Para minimizar esse risco, a professora pesquisadora pretende conduzir a aula da forma mais natural possível, buscando não mudar a rotina dos alunos e também, ao observar qualquer alteração, se necessário, interromper de imediato a atividade sendo realizada. Outro risco pode ser o estudante sentir algum constrangimento e/ou desconforto em participar de alguma atividade proposta. Nesse sentido, a professora pesquisadora pretende estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto, e deixar a criança à vontade para participar ou não, sempre explicando a todos essa questão.

Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: contribuir para a elaboração de aulas mais dinâmicas e divertidas para as crianças, que estimulem a prática da oralidade desde cedo; colaborar na reflexão de métodos voltados ao estímulo da prática da oralidade; a criação de um produto educacional, um *e-book*, que divulgará, para outros professores de inglês, e para o público em geral, a importância de se praticarem atividades de compreensão auditiva e expressão oral em todas as aulas para ajudar no aprendizado da língua inglesa.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Além disso, os áudios gravados com a voz das crianças durante as aulas serão tratados com total sigilo, e o uso será exclusivamente para a coleta de dados desta pesquisa. Posteriormente ao uso das gravações para a análise de dados, os áudios serão descartados com segurança.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Rubrica Pesquisador: _____
Rubrica participante: _____



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pela pesquisadora. A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Adriana Araujo Kramer pelo telefone 21964239574 ou pelo e-mail: adrianakramer@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, Adriana Araujo Kramer, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA

- 1ª parte: Acolhimento

Explicar sobre o que será falado durante a conversa, e que todos terão oportunidade de falar. Mas é preciso aguardar a vez de falar e saber ouvir as outras pessoas também.

2ª parte – O que sentem ao trabalhar com canções na aula.

Perguntas:

- 1) O que você sente quando cantamos em inglês?
- 2) Você gosta de cantar em grupo? Por quê?
- 3) O que vocês mais gostaram de fazer nas atividades com música?
- 4) Alguém achou difícil cantar ou entender alguma parte?
- 5) Qual a parte da aula de hoje que você mais gostou?

Observações para registro: expressões faciais, gestos, risadas, pausas, falas espontâneas.

3ª parte – Percepções e aprendizagens.

Perguntas:

- Vocês aprenderam alguma palavra nova nas músicas? Qual?
- É diferente de cantar em português?
- Se vocês fossem o(a) professor(a), mudariam alguma coisa nas aulas com música?

Fechamento:

“Gostei muito de ouvir o que cada um contou. Tudo o que vocês disseram é importante pra eu entender como as músicas ajudaram (ou não) nas aulas de inglês. Antes de terminar, quero saber: vocês gostariam que tivesse mais aulas com músicas em inglês?”

APÊNDICE C – FICHA DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Ficha de observação participante

Data _____ Turma: _____ Horário de observação/aula: _____

Quantos estudantes nesta aula? _____

Conteúdo trabalhado: _____

Já havia sido ensinado antes ou é o primeiro contato? _____

Houve uso de canção para reforçar o conteúdo? _____

Qual o nome da canção? _____

Em média, quantos estudantes conseguiram lembrar das palavras e expressões? _____

Atividade/exercício realizado após a canção:

Alguma atividade realizada durante a canção?

Algumas palavras pareceram mais fáceis de serem lembradas? (se afirmativo, quais?)

Havia alguma palavra escrita que pudesse auxiliar na memorização de algum estudante que já esteja alfabetizado (e por isso tenha se utilizado da leitura)?

Como foi feita a avaliação do aprendizado? (Descrever em detalhes)

Estudantes pareceram motivados para repetição das palavras e expressões?

Pareciam motivados para aprender novo conteúdo?

Houve algum trabalho de compreensão auditiva neste dia? _____

Como foi essa atividade?

Qual foi o resultado?
