

## **Jogos teatrais como uma proposta de produção simplificada no ensino de inglês para crianças: uma perspectiva textual**

Theater games as a proposal to simplified productions in the English teaching to children: a textual perspective

*Felipe Valentim Pereira\**, *Juliana Reichert Assunção Tonelli\**

*\*Universidade Estadual de Londrina (UEL)*

---

**Resumo:** Este artigo objetivou investigar a prática de jogos teatrais em sala de aula de língua inglesa para crianças por intermédio do dispositivo sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), como organizador do ensino a partir do gênero textual história infantil (TONELLI, 2005). As atividades sugeridas tiveram por objetivo compor as produções simplificadas que devem ocorrer entre os módulos, de modo a auxiliar a aprendizagem da língua por meio do gênero textual pelos alunos.

**Palavras-chave:** Jogos teatrais. Inglês para crianças. Sequência didática.

---

**Abstract:** This article aimed to investigate the practice of theater games in classroom through the didactic sequence device (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), as a medium of teaching based on textual genre children's story (TONELLI, 2005). The suggested activities aimed to engender the simplified (mini) textual productions that should occur between each module, to help the learning of the language and of the textual genre by the students.

**Keywords:** Theater games. English for children. Didactic sequence.

---

## Introdução

Esta pesquisa, em nível de iniciação científica (IC)<sup>1</sup>, foi coproduzida em um contexto mais amplo no qual uma investigação em nível de mestrado vem sendo também desenvolvida<sup>2</sup>. O motivo principal que nos leva a desenvolver pesquisas integradas, deve-se ao fato de que, ao assumirmos a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998) compreendemos que as interações entre os pesquisadores e a co-construção dos objetos de investigação promovem o verdadeiro desenvolvimento.

Desde 2014, quando o Grupo de Pesquisa FELICE foi criado, as pesquisas desenvolvidas por seus integrantes se ocupam de questões relacionadas à formação de professores/as e ao ensino de línguas estrangeiras<sup>3</sup> para alunos matriculados nos anos iniciais de escolarização. A principal justificativa para o interesse nesta etapa dá-se pelo fato de que o grupo é constituído por docentes que já atuam no ensino de línguas estrangeiras e por professores/as em formação inicial – graduandos no curso de Letras Inglês – e que entendem a importância da formação para atuar neste contexto de ensino em expansão (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TANACA, 2017).

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de agosto/2019 a julho/2020 e a proposta aplicada nos meses de abril a novembro de 2019. O contexto prático da pesquisa foi o Colégio de Aplicação (Unidade Campus) da Universidade Estadual de Londrina por meio de aulas ministradas para alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental I e foi desenvolvida levando-se em conta uma perspectiva de ensino por meio de gêneros textuais (SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 2012) organizado a partir do dispositivo sequência didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O gênero textual eleito para sustentar a proposta foi a história infantil (HI) (TONELLI, 2005) com a intenção de contemplar e desenvolver nos alunos o conceito de justiça social para crianças (MAGIOLLO, no prelo), realizada por meio da contação das histórias, conforme

---

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida no bojo do Projeto de Pesquisa “Ensino de línguas adicionais para crianças com base em gêneros textuais organizado em torno do dispositivo sequência didática: proposições de adaptações” cadastrado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, sob núm. 12597 e com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (33755020.3.0000.523).

<sup>2</sup> Ambas inseridas em estudos empreendidos no bojo do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação e Ensino de Línguas para Crianças), cadastrado no CNPq ([www.feliceuel.wordpress.com/](http://www.feliceuel.wordpress.com/)).

<sup>3</sup> Por ocasião da escrita deste artigo tomamos utilizamos a expressão “línguas estrangeiras”. No entanto, mais recentemente, temos adotado a perspectiva de educação linguística na e para a infância em detrimento à noção de ensino de um sistema fechado de uma língua “estranha” à criança.

Tonelli (2005).

Para isto, assumimos o referencial teórico-metodológico do Intercionismo Sociodiscursivo (ISD) o qual preconiza o ensino de línguas pautado a partir de gêneros textuais considerados por Bakhtin (BAKHTIN, 1979[2003], p. 262) “formas relativamente estáveis de enunciado”.

Além disto, na vertente do ISD, compreende-se que as ações humanas são medidas pela linguagem e que a comunicação somente se concretiza em engajamentos discursivos que possibilitam aos envolvidos usarem a língua e a linguagem de forma consciente e autônoma. No nosso caso, advogamos por um ensino de língua inglesa (LI) desde os anos iniciais de escolarização para além da repetição de palavras e estruturas isoladas que não cooperam para a formação integral do indivíduo.

Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa foi propor atividades constitutivas da SD idealizadas em conceitos de jogos teatrais, detalhadas mais adiante. Ao proporem o ensino de línguas organizado em torno do dispositivo SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que, entre os módulos de ensino, sejam realizadas mini-produções (refações) da produção final esperada dos alunos ao final da SD. No entanto, ao adotarmos tal proposição no contexto de LIC, identificamos algumas limitações provenientes da idade e contexto das crianças em fase inicial de aprendizagem da LI e, no nosso caso, mais especificamente, da própria língua primeira, o português brasileiro. Deste modo, sugerimos que tais mini-produções ou produções simplificadas (PS), quando realizadas por crianças, sejam feitas oralmente por meio dos jogos teatrais, auxiliando assim o desempenho dos estudantes nas produções em sala por meio de alguns conceitos dos jogos teatrais. Acreditamos que as áreas estimuladas pelos jogos teatrais, como a interação, o improviso e a emoção, sejam fundamentais para auxiliar e melhorar o desempenho dos alunos ao longo das atividades arroladas na SD e no projeto final de classe proposto.

O artigo está organizado em quatro partes. Na primeira será apresentada uma breve discussão sobre o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) no Brasil. Na segunda parte, apresentamos o dispositivo SD e a sequência desenvolvida e aplicada em sala de aula. Nosso *locus* de investigação, a terceira parte sobre os jogos teatrais e seus aspectos trabalhados em sala; e finalmente, as propostas de atividades.

## 1 Língua inglesa para crianças

A noção de que a LI se tornou um meio de comunicação universal, essencial tanto para o mundo de negócios e formação profissional quanto apenas para lazer, já é senso comum no Brasil. Isso resulta na procura de escola de idiomas (DIMER, 2012), não ficando

para trás as aulas de LIC, já que os pais veem o inglês como investimento essencial para o futuro profissional dos filhos (TANACA, 2017).

No Brasil, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) a oferta de língua estrangeira continua sendo obrigatória apenas a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Devido a isso, não há orientações oficiais que organizem o ensino de LIC, tampouco a formação de professores, muito embora sua oferta já esteja, na prática, consolidada. Soma-se a isto, o fato de que são poucos os materiais disponíveis para o ensino para crianças (PIRES, 2001), o que dificulta uma coesão nacional no ensino de inglês para esse grupo<sup>4</sup>. Professores de inglês se formam especializados a lecionar para jovens e adultos, e que, por conseguinte, acabam entrando no mercado de LIC sem nenhum preparo, já que não recebem nenhuma vivência com crianças durante sua formação inicial.

Essa carência de preparo para lecionar crianças prejudica o aprendizado em sala; já que esses profissionais não têm condições de manter o foco de atenção da criança em relação ao conteúdo em sala de aula (PIRES, 2001).

Para agravar esse quadro, ainda há outros fatores que podem afetar principalmente o ensino de inglês na escola pública, como o pouco tempo de preparo de atividades; tempo reduzido em sala de aula, se comparado a outras disciplinas; e um grande número de alunos por turma, o que limita o *feedback* e a atenção individual do professor com cada aluno (ROCHA, 2007). De acordo com Dimer (2012), algumas atitudes que podemos auxiliar o aprendizado de inglês são: o domínio da língua; a sua utilização com propósito; além da criatividade e domínio de turma por parte do professor; que, se não devidamente formado, acaba por desmotivar os alunos no aprendizado, podendo criar um estigma negativo com a língua por durante muito tempo.

## 2 O ensino pautado em gêneros textuais e o dispositivo sequência didática

De acordo com a visão bakhtiniana do termo, gêneros são o uso da linguagem na forma de qualquer produção oral ou escrita afim de construir significado no mundo, constituídos por regras construídas e aceitas socialmente, que são herdadas e modificadas. Para Bazerman (1997), gêneros não são apenas formas, mas vivos, são “enquadramentos para

---

<sup>4</sup> Referimo-nos à faixa etária de crianças de até 12 anos de idade, conforme o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990).

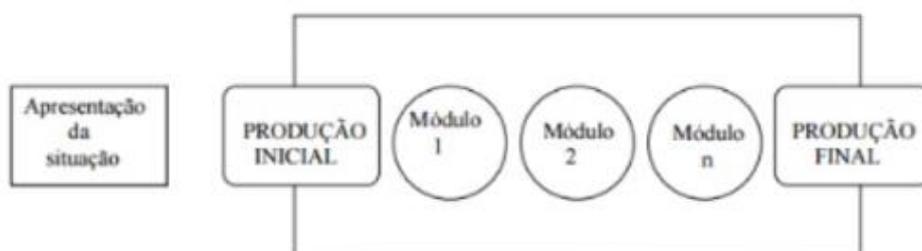
ação social<sup>5</sup>” (apud BAWARSHII; REIFF, p. 59), isto é, modulam a forma de pensamento e ação nas quais acontecem as relações sociais, regulando outros gêneros em cadeia.

Dentre as correntes teóricas acerca dos estudos de gêneros textuais, há a perspectiva do ISD proposto por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra tendo como seu expoente Jean-Paul Bronckart. O ISD considera a linguagem o principal meio de comunicação (BAWARSHII; REIFF, 2010, p. 75), sendo ela o ponto de partida das interações entre indivíduos e na sociedade como um todo, praticado por meio de gêneros textuais, orais ou escritos. Para o ISD, os gêneros textuais são produtos da interação social, mas também são ferramentas que permitem realizar ações em distintos meios sociais, praticadas por ações de linguagem.

Na perspectiva do ISD, sugere-se o ensino sistematizado a partir das SD, que se definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). A SD parte de gêneros autênticos, reais, que circulam na sociedade e são estudados pelos alunos em sala de aula, a fim de compreender suas funcionalidades técnicas – tanto no âmbito léxico-gramatical quanto seus aspectos sociológicos. O objetivo de uma SD deve ser abordar uma situação comunicativa de importância para o aluno, de sua vivência, para que ele possa dominar tais gêneros presentes na sua vida (BAWARSHII; REIFF, 2010). Uma SD tem por objetivo ensinar um gênero textual, podendo ter indefinidos outros gêneros e subgêneros explorados.

A estrutura de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) é composta por: 1) apresentação inicial da situação; 2) produção inicial; 3) módulos de atividades; 4) produção final.

O dispositivo SD organiza-se da seguinte maneira:



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 83).

<sup>5</sup> No original em inglês: “frames for social action”.

Na primeira etapa, é apresentado aos alunos o gênero que será abordado durante as aulas. Em seguida, é feita uma produção inicial, que permitirá ao professor conhecer o que os alunos conhecem ou conhecem parcialmente acerca do gênero requisitado, e que servirá de base para auxiliar os estudantes nas suas dificuldades e o professor na elaboração e adequação das atividades inseridas na SD. Os módulos de atividades que se seguem servem para aprimorar os estudantes no domínio do gênero textual e nos conteúdos nele explorados. Neles são realizadas atividades que visam, essencialmente, fornecer instrumentos para que os aprendizes passem a dominar o gênero sendo explorado ao longo da SD.

Entre os módulos, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) orientam que sejam realizadas as refações as quais se caracterizam por produções menos complexas do gênero sendo trabalhado e que permitem ao aluno se apropriar das principais características do texto explorado em cada um dos módulos. Nesta perspectiva, é possível instrumentalizar o aluno (ou toda a classe) para, aos poucos, se aproximar de uma produção mais complexa e mais próxima do projeto de classe, a produção final.

A centralidade da presente pesquisa está, justamente, nesta etapa: quando o aluno produz uma pequena parte do texto oral e/ou escrito esperado ao final do projeto de classe. No entanto, por se tratar de ensino de LIC, as PS que integram a SD e, são realizadas entre os módulos precisaram atender às peculiaridades deste público em específico. Assim, aspectos como período de atenção curto e a necessidade de atividades lúdicas foram contemplados por meio de conceitos presentes nos jogos teatrais.

Conforme dito anteriormente, nossa proposta de ajustes nas produções que entremeiam os módulos foi idealizada e coproduzida em um projeto de mestrado que utilizou o procedimento SD para, por meio do ensino de gêneros, estudar os resultados provindos do ensino de LIC (MAGIOLLO, no prelo) e, por isto, produções que possibilitassem o desenvolvimento da oralidade se mostraram essenciais. Ao mesmo tempo, vislumbramos nos jogos teatrais atividades que possibilitam desenvolver os alunos linguisticamente, mas também, em função da idade, em outras áreas como a motricidade e a sociabilização, tão importantes quando falamos no desenvolvimento infantil, bem como leitura e escrita, contato com outras culturas, noção de habilidades técnicas (cenário, sonoplastia, figurino, etc.) (KOUDELA, 2002, 2005).

Por tratar-se de gênero oral, cada PS deve contribuir com aspectos que poderão, futuramente, ajudar o aluno a realizar a produção final, também oralizada. Com produções mais constantes, o aluno pode exercitar as ferramentas necessárias para a construção do gênero com mais frequência, recebendo mais *feedback* do professor, assim como este consegue avaliar melhor a evolução dos alunos.

Na última etapa de uma SD é realizada a produção final. Essa produção, idealmente, será veiculada na sociedade, para que os alunos experienciem o gênero em sua forma autêntica. Essa circulação pode ocorrer em diversas formas e escalas, podendo ser online, aberta a todos, ou circular apenas na comunidade escolar ou em uma comunidade na qual o aprendiz esteja realmente inserido.

Para promover o desenvolvimento dos estudantes no uso dos gêneros propostos, há as capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) (capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem). Tanto no aspecto macrotextual, como as implicações no uso do gênero, quanto microtextual, semântico e lexical presentes no texto. São cinco as capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e multissemióticas (DOLZ, 2015), as quais descrevemos a seguir.

*Capacidades de significação (CS):* relacionar os aspectos macro do gênero à sua realidade, como as relações sociais e históricas que o afetam; compreender os objetivos do autor do texto.

*Capacidades de ação (CA):* situa a produção do texto, o lugar físico, sociológico e histórico do texto e seu produtor e suas motivações. Entender quem escreve o texto e para quem, quando, onde e por quê.

*Capacidades discursivas (CD):* entender as peculiaridades que compõe o texto dentro de determinado gênero, compreender a disposição do texto como layout, como posição de títulos, descrições, imagens.

*Capacidades linguístico-discursivas (CLD):* compreensão linguística e semântica do texto, compreensão de coesão e conexão verbal.

*Capacidades multissemióticas (CMS):* relacionar e compreender os elementos não-verbais de um texto (som, imagem, vídeo), sua relação com o mundo, o objetivo e o uso de cada um em relação aos outros elementos textuais.

Estudos desenvolvidos anteriormente, os quais, assim como este, partiram de uma proposta de ensino de inglês para crianças pequenas pautado em gêneros confirmam não somente a importância e a relevância de tal abordagem, como também sinalizam a necessidade de adequações na proposta original feita pelo grupo genebrino.

Para que possamos ter uma ideia de tais estudos trazemos no Quadro 1, a seguir, um panorama de algumas investigações realizadas no Brasil que tocam esta temática.

Quadro 1 – Ensino de inglês para crianças sob perspectiva de gêneros textuais

<b>Título</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Tese / dissertação / IC</b>	<b>Ano de publicação</b>
Gêneros discursivos no ensino de LE na escola pública: ações de linguagem a partir de sequências didáticas	Rosilene dos Anjos Sant'ana	Dissertação	2014
O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa Mais Educação	Vera Lúcia Buose	Dissertação	2016
Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças	Juliana Reichert Assunção Tonelli	Dissertação	2005

Fonte: Os autores (2020)

Na seção subsequente, detalhamos a SD elaborada e aplicada.

### 3 A SD aplicada em sala

A SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) aplicada no contexto investigado é composta por catorze atividades distribuídas em cinco módulos. A SD tem como base o livro *Giraffes can't dance*, de Anthony Browne. Como objetivos gerais, a sequência propõe: 1) Estimular momentos de percepção por parte das crianças sobre o que é visto como diferente na sociedade; 2) Conhecimento sobre a estrutura do gênero de histórias infantis; 3) Sensibilizar o aluno sobre diferenças culturais e linguísticas no mundo; 4) Identificar e utilizar elementos linguísticos e textuais frequentes no gênero HI, sobretudo ao que se referir à descrição de personagens.

A SD teve como projeto final de classe a produção de um texto narrativo, de HI, construído de forma oral e escrita. Tal texto visa mostrar a perspectiva da criança ao solucionar conflitos presentes na sua realidade e se posicionarem face às diferenças.

A SD foi aplicada para alunos do primeiro ano do Fundamental I, com vinte e cinco alunos em sala, entre seis e sete anos de idade. Alguns tiveram aula de inglês na creche (também da UEL) enquanto a maioria nunca havia tido contato com a língua em sala de aula.

A SD idealizada por Magiolo (no prelo<sup>6</sup>), e algumas das PS inseridas entre os módulos foram elaboradas ao longo da presente pesquisa em nível de IC a qual se ocupou, especificamente, da aplicação prática do conceito de jogos teatrais no ensino de LIC. É para a explicitação desse conceito que dedicamos a seção seguinte.

## 4 Jogos teatrais

Rocha (2007), acorada em Brown (2001), para quem o ensino de línguas para crianças não pode se restringir ao uso da gramática, nem esse ser seu foco, já que crianças pequenas ainda não conseguem absorver os conceitos abstratos e sistemas de regras da gramática; além disso, o tempo de foco de uma criança é mais curto e espontâneo naquilo que lhe gera interesse. Com isso, as atividades de inglês devem buscar ser dinâmicas a fim de manter o interesse do aluno.

Uma forma disso acontecer é o uso de atividades (ROCHA, 2007) não-verbais, como mímica, interpretações e figuras, além do uso de ritmo, canções e movimentos físicos de *total physical response* (TPR): um método de ensino de línguas criado por Asher (1969), que se utiliza de gestos, mímicas e repetições para auxiliar na aprendizagem. O aprendizado rápido da criança não deve ser o único a ser levado em conta no ensino de línguas para crianças; assim como as atividades lúdicas não podem ser aplicadas apenas por serem divertidas. Com isso, os jogos teatrais aparecem como uma ferramenta acessível para aplicar atividades que estimulem a autoestima e confiança do aluno no processo de aprendizagem. Tambosi (2006) explicita a eficácia de atividades lúdicas como andaime no aprendizado, sendo uma delas os jogos teatrais.

O teatro é usado como ferramenta pedagógica desde a Grécia Antiga, como forma de moldar a índole do cidadão para o que é correto. O uso de teatro vai muito além do caráter pedagógico e moralizante de algumas narrativas, e é uma arte interdisciplinar. Ao fazer uso do teatro ou atividades teatrais (de ensaio, por exemplo), pode-se trabalhar literatura, história, explorar as capacidades de interpretação textual dos estudantes; desenvolver desinibição ao atuar em grupos; fazer com que o aluno tenha consciência do seu corpo e voz ao agir em cena, seja atuando, cantando ou qualquer outro jogo. Trata-se de fazer com que o estudante passe a notar os elementos técnicos do teatro, como iluminação, sonoplastia, cenários, maquiagem, vestuário; além de trabalhar o emocional e social – interação em grupo, trabalho em equipe, processo criativo conjunto e respeito e paciência durante os erros de percurso.

Considerando a zona de desenvolvimento proximal (ZPD) de Vygotsky, em que o

---

<sup>6</sup> Pesquisa de mestrado em andamento.

nível de desenvolvimento real (que a criança consegue realizar sozinha) é expandido ao trabalhar em equipe ou receber auxílio (sendo o nível de desenvolvimento potencial) (VYGOTSKY, 1991), o teatro atua na ZPD ao ampliar o escopo de desenvolvimento das crianças, estimulando o cognitivo, emocional e físico do praticante. A criança não só desenvolve a área na qual tem mais habilidade, mas conhece e desenvolve outras as quais não está habituada no sistema tradicional de ensino.

Santos e Faria (2010, p. 5) explicitam algumas categorias de jogos teatrais embasadas em Spolin (2007):

*Jogos de aquecimento*: feitos para focar a atenção do grupo, comum no início de um dia de ensaio e ao final. “Caminhar pelo cenário” é um exercício comum – quando os atores andam pelo espaço mantendo uma postura e sem se trombar uns aos outros. Exercícios de respiração também podem ser usados como aquecimento, além de trava-línguas e pequenas cenas improvisadas.

*Jogos de movimentos*: exploram “o ambiente, a liberação de gestos e de energia” (SANTOS, FARIA, 2010, p. 5). São atividades que exigem movimento corporal. Pode ser em forma de dança, mímica, caminhada – um exemplo de atividade é mimetizar ações do cotidiano – como beber um copo d’água, varrer a casa, etc.

*Jogos de transformação*: fazem com que as pessoas interajam com o imaterial – manipulam objetos imaginários como se fossem reais. Por exemplo, uma bola imaginária é passada de mão em mão entre todas as pessoas presentes, todas elas atribuindo o mesmo peso e tamanho ao objeto; ou abrir uma caixa vazia e reagir uma emoção ao ver um objeto que ali não está.

*Jogos sensoriais*: focaliza em sensações. Segundo Santos e Faria (2010, p. 5),

sugerem uma nova consciência sensorial e a concentração a fim de compreender claramente o que ouve, pois pode ser pedido a um jogador que o demonstre através de ações, gestos, desenhos, textos o que ouviu, sem que tenha tempo para pensar nele.

*Jogos com parte de um todo*: requer interação de todo o grupo, como uma história contada em partes por cada integrante do grupo; atividades construídas com base no ato anterior de outro membro. Por exemplo, encenar uma história em que a cada minuto entra uma nova pessoa em cena, e ela precisa dar continuidade a história contada.

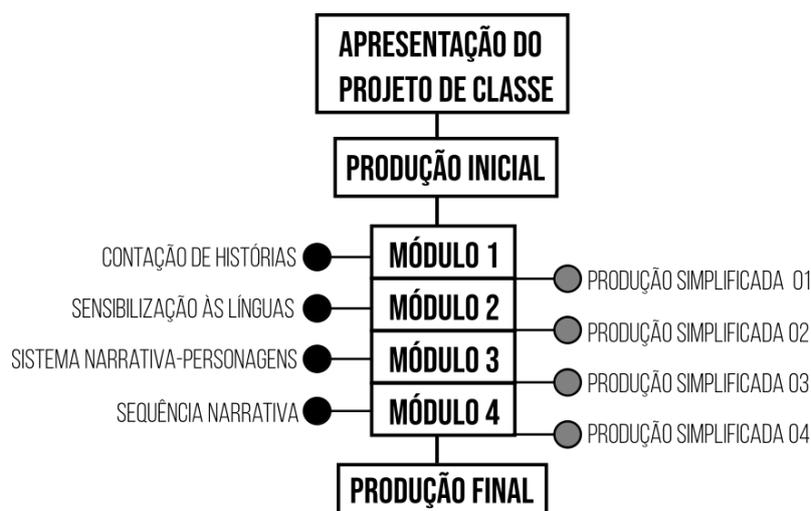
*Jogos de palavras*: exploram comunicação verbal, seja em diálogos improvisados, ditação, trava-línguas e aquecimento vocal.

Todas estas categorias foram incorporadas nas atividades, conforme detalhamos a seguir.

## 5 Propostas de atividades

A SD aplicada é composta por quatro módulos, sendo esses: módulo 1: contação de história; módulo 2: sensibilização às línguas; módulo 3: sistema narrativa-personagens; módulo 4: sequência narrativa. As PS ocorreram ao final de cada módulo; totalizando quatro produções, e a última seguida da produção final. As PS 1, 2 e 4 aplicam conceitos dos jogos teatrais, enquanto a terceira PS aplica o sistema narrativa-personagem (CORDEIRO; AEBY DAGHÉ, no prelo<sup>7</sup>). A seguir, na figura 1, uma representação da SD aplicada apontando a realização das PS:

Figura 1 – Representação da SD aplicada e as produções simplificadas



Fonte: Os autores (2020)

<sup>7</sup> Essa prática tem por objetivo detalhar os elementos da narrativa e proporcionar a compreensão do aluno dos gêneros narrativos, como a motivação dos personagens e a estrutura da história (início, meio, fim, conflito). Por não envolver teatro, objeto desta investigação, não foi descrita.

Na sequência, trazemos, nos quadros 2, 3 e 4 cada PS, descrevendo as atividades, os procedimentos adotados, os materiais utilizados, os aspectos teatrais e linguísticos explorados e as CL exploradas.

Quadro 2 – 1ª produção simplificada

<b>Objetivo:</b> treinar a descrição dos personagens e suas ações.	<b>Materiais:</b> <i>flashcards</i> <sup>8</sup> de ações, sentimentos e animais.
<b>Procedimentos:</b> separe os <i>flashcards</i> impressos em duas caixas: uma com os animais e outra com as características e verbos de ação. 1. Os alunos se revezam e retiram uma carta de cada caixa. Eles devem formar frases juntando as duas imagens. 2. Considerando que as palavras “ <i>monkey</i> ” <sup>9</sup> e “ <i>polite</i> ” <sup>10</sup> foram sorteadas. A frase pode ser realizada tanto no passado simples ( <i>the monkey was polite</i> <sup>11</sup> ) quanto no passado contínuo ( <i>the giraffe was eating</i> <sup>12</sup> ). 3. Após a formulação da frase, o grupo imita a ação descrita.	
<b>Aspectos teatrais explorados:</b>	- jogos de movimento (mímica, TPR);
<b>Aspectos linguísticos explorados:</b>	- compreensão dos tempos verbais; - compreensão e produção oral;
<b>Capacidade(s) de linguagem explorada(s):</b>	CLD (coesão verbal do texto);

Fonte: Os autores (2020)

Quadro 3 – 2ª produção simplificada

<b>Objetivos:</b> treinar a intenção do personagem.	<b>Materiais:</b> <i>flashcards</i> de animais.
<b>Procedimentos:</b> fazer um sorteio para decidir o aluno que irá iniciar a brincadeira. 1. Este retira uma carta e atribui um desejo ao personagem. Ex: retira a carta <i>monkey</i> e atribui o desejo de “comer” ( <i>the monkey wants to eat</i> <sup>13</sup> ). 2. Em seguida, realiza a mímica da ação para o grupo.	

<sup>8</sup> Cartões.

<sup>9</sup> Macaco.

<sup>10</sup> Educado.

<sup>11</sup> O macaco era educado.

<sup>12</sup> A girafa estava comendo.

<sup>13</sup> O macaco quer comer.

3.	O professor deve perguntar “ <i>what did the monkey want?</i> ”. <sup>14</sup> O grupo deve verbalizar a intenção “ <i>the monkey wanted to eat banana really bad</i> ” <sup>15</sup> . O professor deve esclarecer o uso do verbo querer em inglês.
4.	Retomar a história da produção inicial, questionar os alunos sobre o desejo do personagem, verificar se gostariam de alterar algo, e tentar recontar a história desde o início.
<b>Aspectos teatrais explorados:</b>	- jogos de movimento (mímica); - jogos de transformação;
<b>Aspectos linguísticos explorados:</b>	compreensão e produção oral;
<b>Capacidade(s) de linguagem explorada(s):</b>	CLD (expansão de vocabulário; escolhas lexicais);

Fonte: Os autores (2020)

#### Quadro 4 – 4ª produção simplificada

<b>Objetivos:</b> treinar a sequência narrativa e os mecanismos de textualização.	<b>Materiais:</b> uma bola (ou qualquer objeto) para ser passado adiante na contação de história.
<b>Procedimentos:</b> mostrar imagens das fases da narrativa do texto de referência. Descrição inicial: <i>once upon a time, there was a giraffe named Gerald. The giraffe was tall and thin. His knees were crooked.</i> <sup>16</sup> Intenção: <i>he wanted to dance</i> <sup>17</sup> . Problema: <i>one day, there was a jungle dance. But before Gerald tried to dance, everybody laughed at him. He was sad.</i> <sup>18</sup> Resolução: <i>after that, the cricket helped Gerald listen to a different song and he danced very beautifully. He was happy. Everybody loved.</i> <sup>19</sup> Recontar a história até as crianças assimilarem os mecanismos de textualização ( <i>once upon a time, after that</i> ) <sup>20</sup> . Retomar a produção inicial e aplicar os mecanismos de textualização recontando a história criada pelos alunos. Questionar mudanças.	
<b>Aspectos teatrais explorados:</b>	- jogos como parte de um todo (memória, improviso); - jogos de palavras (criação narrativa);
<b>Aspectos linguísticos explorados:</b>	- compreensão e produção oral;

<sup>14</sup>O que o macaco queria?

<sup>15</sup> O macaco queria muito comer banana.

<sup>16</sup> Era uma vez, uma girafa chamada Gerald. A girafa era alta e magra e seus joelhos eram tortos.

<sup>17</sup> Ele queria dançar.

<sup>18</sup> Um dia, houve uma dança na selva. Mas antes de Gerald tentar dançar, todos riram dele. Ele ficou triste.

<sup>19</sup> Depois disso, o grilo ajudou Gerald a ouvir uma música diferente e ele dançou graciosamente. Ele estava feliz. Todos amaram.

<sup>20</sup> Era uma vez, depois disso.

<b>Capacidade(s) de linguagem explorada(s):</b>	- CA (usar conhecimentos do mundo para compreensão da narrativa); - CLD (elementos de coesão textual);
---	---

Fonte: Os autores (2020)

A fim de que os alunos pudessem criar a história ao final da SD, as capacidades linguístico-discursivas receberam uma ênfase maior para poder expandir o conhecimento do campo lexical (vocabulário) e trabalhar a coesão textual. Elementos de TPR e de jogos teatrais, como mímicas e encenações, ajudaram a criar uma memória didática significativa para o aprendizado.

As atividades descritas nos quadros 2 e 3 possibilitaram exercitar a criação de personagens, atribuindo características aos animais. Após compreender o uso de adjetivos (*the monkey was polite*) e de desejo (*the monkey wants to eat*), os alunos podem se encaminhar para a 4ª produção simplificada, onde colocam em uso todos os elementos explorados nas atividades anteriores.

## Considerações finais

Este artigo propôs uma intersecção entre jogos teatrais e o ensino de inglês para crianças por meio do gênero textual história infantil. As capacidades de linguagem, desenvolvidas ao longo da SD, possibilitam ao aluno a compreensão e o uso do gênero estudado e seu impacto, tanto no contexto macro (o mundo) quanto no micro contexto (sua vivência particular). Os benefícios dos jogos teatrais ampliam essa compreensão e o expandem para outras áreas. Além de compreender as influências sociais do gênero textual, o aluno pode realizar atividades que desenvolvam não só o cognitivo, mas também o emocional e o físico. A interação com os colegas de sala por meio de atividades de teatrais (já que o teatro é sempre uma atitude coletiva) pode melhorar o relacionamento em sala de aula em diversos níveis, como cooperação, respeito e circulação de ideias.

**Agradecimentos especiais:** agradecemos a professora Gabrielli Magiolo pela generosidade em compartilhar o espaço de sua pesquisa em nível de mestrado, pelas partilhas ao longo da pesquisa e por aceitar ter seu trabalho perpassado pela investigação que aqui apresentamos. Agradecemos a Direção do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina por abrir esse espaço de vivências e aprendizagens.

## Referências

AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S. Um projet d'ingénierie didactique en collaboration sur la compréhension em lecture au début de l'école primaire. *Actes du Colloque international francophone sur les recherches participatives*. Fribourg, HEP Fribourg, 28-29 novembre 2019. (No prelo).

ASHER, J. The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, San Jose, v. 53, n. 1, p. 3-17, jan. 1969.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. *Genre: an introduction to history, theory, research and pedagogy*. Indiana: Parlor Press, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional comum curricular*, 2017.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CORDEIRO, G. S.; AEBY DAUGHÉ, S. Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français: une démarche de Recherche d'Ingénierie Didactique en Collaboration. *La Lettre de l'AIRDF*, n. 67. (no prelo).

DIMER, D.; SOARES, A. O ensino de língua inglesa para crianças. *Revista EnsiQlopédia*, Osório, v. 9, n. 1, p. 52-57, out. 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

KOUDELA, I.; DE SANTANA, A. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

KOUDELA, I. A nova proposta de ensino do Teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 2, p. 233-239. 2002.

MAGIOLO, G. *Ensino de inglês nas séries iniciais como instrumento propulsor de justiça social: uma proposta de emancipação por meio do trabalho com o gênero história infantil*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (No prelo).

PIRES, S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

QUEIROZ, I.; DE CARVALHO, R. A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças. *Revista Interfaces*, Guarapuava, v.1, n. 1, p. 76-82, 2010.

ROCHA, C. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

SANTOS, N.; DE FARIA, M. Jogos teatrais na Educação: um olhar para uma prática libertadora. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, v. 1, n. 1, 2010.

Seminário 2015 – palestra prof. Joaquim Dolz (1/3). OlimpíadaLP Cenpec. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (53 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 27 jul. 2020.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 569-589, 2011.

TAMBOSI, H. *Investigating language play in interaction: a qualitative study with children as foreign language learners*. 2006. 111 f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

TANACA, J. *Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global*. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

TONELLI, J.; CORDEIRO, G. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista Moara*, [S. l.], n. 42, p. 45-63, 2014.

TONELLI, J.; CRISTOVÃO, V. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*, Vale do Rio dos Sinos, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

TONELLI, J. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**FELIPE VALENTIM PEREIRA**

Graduando em Letras Inglês, Universidade Estadual de Londrina (UEL).

**Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/9156611765046380>

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8726-9704>

**E-mail:** [felipevalentimp@gmail.com](mailto:felipevalentimp@gmail.com)

**JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) (<http://www.uel.br/pos/ppgel/>) e do Mestrado Profissional de Línguas Estrangeiras Modernas (<http://www.uel.br/pos/meplem/>).

**Lattes ID:** <http://lattes.cnpq.br/0567446304006032>

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

**E-mail:** [jtonelli@uel.br](mailto:jtonelli@uel.br)