

WARM UP - MOTIVAÇÃO E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTO PRÉVIO NA AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

WARM UP - MOTIVATION AND ACCESS TO PREVIOUS KNOWLEDGE IN ENGLISH CLASSES FOR CHILDREN

KÉLI LUIZA WEIZEMANN¹

Instituto Federal de Santa Catarina
<https://orcid.org/0000-0003-3002-8496>
keeliw@unochapeco.edu.br

MELISSA BETTONI²

Instituto Federal de Santa Catarina
Universidade Federal da Fronteira Sul
<https://orcid.org/0000-0002-2522-1083>
mebettoni@gmail.com

RESUMO: Essa pesquisa teve como objetivo investigar se atividades de *warm up* incluindo as experiências das crianças com o objetivo de recuperar o conhecimento prévio ou prover conhecimento base influenciam na motivação em aulas de língua inglesa. Esta foi uma pesquisa aplicada em sala virtual com 14 discentes em fase de alfabetização do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola no interior do estado de Santa Catarina. Os dados foram coletados a partir da identificação pelos participantes de emoções representadas por *emojis* antes e após as atividades propostas e pela observação do comportamento dos participantes. Cinco *emojis* diferentes correspondiam a: muito feliz, feliz, neutro, triste e muito triste e a expectativas de acerto por parte dos participantes antes de atividades como: muito alta, alta, média, baixa e muito baixa. Os resultados indicaram que a atividade de *warm up* provocou emoções positivas, motivação e engajamento nas atividades posteriores por tornarem a aprendizagem do conteúdo novo mais atrativo.

PALAVRAS-CHAVE: *Warm up*; Conhecimento prévio; Ensino de Língua Inglesa; Motivação; Crianças aprendizes.

1 Especialista em Ensino de Língua Inglesa pelo Instituto Federal de Santa Catarina.

2 Doutora em Língua Inglesa (Língua e Literatura) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul.

ABSTRACT: This research aimed at investigating whether warmup activities including children's experiences with the purpose of recovering previous knowledge or providing background knowledge influences motivation in English language classes. This was a virtual classroom research with 14 students of the first year of elementary school in the literacy phase in a school in the state of Santa Catarina. Data were collected with participants' identification of emotions represented by emojis before and after the proposed activities, and by observing their behavior. Five different emojis corresponded to very happy, happy, neutral, sad, and very sad, and to participants' expectations of correctness by participants before activities as very high, high, medium, low, and very low. The results indicated that the warmup activity triggered positive emotions, motivation, and engagement in the later activities by making learning the new content more attractive.

KEYWORDS: Warmup; Previous knowledge; English language teaching; Motivation; Young learners.

INTRODUÇÃO

Considerando o ensino de língua inglesa na escola regular brasileira, o conhecimento prévio e demais diferenças individuais dos estudantes são fatores que estão presentes em sala de aula influenciando o processo de ensino e aprendizagem. Há mais de meio século, estratégias de aprendizagem e aspectos cognitivos e afetivos dos aprendizes como motivação, memória de trabalho, idade, entre outros têm sido investigadas (e.g., DANEMAN; CARPENTER, 1980; DÖRNYEI, 2005; IMMORDINO-YANG, 2016) e os resultados apontam para a sua grande influência na aquisição e no desempenho em uma segunda língua (L2).

O presente estudo foca a motivação e o nivelamento dos conhecimentos prévios dos aprendizes em fase de alfabetização. Atividades de *warm up* (aquecimento em português) ocorrem geralmente no início da aula com intuito de preparar os estudantes para o estudo/exposição a determinado conhecimento e segundo Sidney e Thompson (2009) podem tanto motivar quanto ativar conhecimentos prévios. Atividades de *warm up* podem ser utilizadas de diversas formas. O presente estudo, considerando o impacto de aspectos afetivos na aprendizagem, associa os tópicos a serem trabalhados na aula com experiências vividas pelos estudantes tanto com finalidade de ativar conhecimentos já adquiridos quanto para provir uma base de conhecimento similar entre eles.

Aspectos afetivos envolvem emoção e esta pode ser provocada por estímulos externos associados à combinação entre sentimento e motivação (TYNG *et al.*, 2017).

A motivação é necessária para que a aprendizagem ocorra e pode surgir por um interesse situacional que depende de fatores específicos a um momento ou contexto ou por um interesse individual do estudante (HIDI; RENNINGER; KRAPP, 2004). A teoria de Motivação Baseada no Interesse (KRAPP; HIDI; RENNINGER, 1992) sugere que o interesse pode ser a maior fonte de motivação que surge quando o indivíduo está em contato com o ambiente que o cerca. No presente estudo, foi observada a motivação dos estudantes a partir da sua percepção sobre suas emoções e da observação de seu comportamento ao participarem de aulas com atividades de *warm up*.

Então, o objetivo geral do estudo foi investigar se atividades de *warm up* incluindo as experiências das crianças com o objetivo de recuperar o conhecimento prévio, ou provir conhecimento base, influenciam na motivação em aulas de língua inglesa. A fim de alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados: (1) identificar a percepção discente sobre suas emoções antes e depois da atividade; (2) investigar os efeitos nas emoções provocados pela inclusão de experiências vividas pelos alunos nas atividades de *warm up*; e, (3) verificar efeitos da atividade de *warm up* no engajamento nas atividades posteriores.

Em seguida, há uma breve revisão da literatura sobre o ensino de inglês para crianças, atividades de *warm up*, motivação e emoção. Depois, o método é detalhado, descrevendo a escola em que a pesquisa foi aplicada, os participantes e os instrumentos e procedimentos de coleta. Então, a análise e discussão dos resultados são apresentados e as implicações pedagógicas e considerações finais encerram o artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Estudos envolvendo a aquisição da linguagem por crianças têm sido desenvolvidos com o intuito de explicar como se aprende e por que se aprende de formas diferentes dependendo de aspectos individuais relacionados ao contexto, à cognição e ao afeto (e.g. DAI; STERNBERG, 2004; DÖRNYEI, 2005; SUN *et al.*, 2016). O grau de proficiência em uma língua, seja ela a materna ou não, varia entre as crianças uma vez que o ritmo e o percurso de aquisição dependem, além de questões biológicas, de fatores individuais e do meio em que as crianças estão inseridas (PINTER, 2012;

ESPINOSA, 2014). A qualidade das interações sociais e da interação com o meio na língua alvo são fatores determinantes para o nível de proficiência nela (VYGOTSKY, 1984) e tal qualidade é única para cada indivíduo.

De acordo com Ellis (2015), a língua materna é adquirida naturalmente por meio da exposição ao idioma e das interações em diferentes situações sociais que resultam no desenvolvimento da criança e na aquisição do idioma e, assim, é possível que a L2 seja aprendida da mesma forma. É necessário engajar as crianças em um ambiente favorável à aquisição da língua promovendo inclusão no idioma, pois o aprendiz está envolvido ativamente na aprendizagem da L2 e a L2 está envolvida no seu desenvolvimento social (PHILIP; DUCHESNE, 2008) e cognitivo (BERKES; BIALYSTOK, 2022; BETTONI; BIALYSTOK, 2010; TARSO, 2022).

O ensino do inglês para crianças difere do ensino para adultos porque as pessoas aprendem diferentemente conforme sua idade. Peck (2001) aborda a diferença do ensino de adultos e crianças, especialmente, a partir dos recursos utilizados. A autora aponta que para adultos utilizam-se “livros, papéis, quadro-negro” (PECK, 2001, p. 139), projeções; enquanto, em uma aula para crianças, Peck (2001) sugere o uso de ímãs, “animais de pelúcia, materiais de artes, fantasias e outros” (p. 139) e acrescenta que “as atividades precisam ser centradas nas crianças e a comunicação deve ser autêntica” (p. 139). Assim, as crianças estariam aprendendo por meio da comunicação oral sobre assuntos de seu interesse.

As crianças brasileiras desta década desenvolveram sua capacidade comunicativa em português e cresceram sendo expostas ao inglês e à tecnologia. A exposição com atenção e intenção de comunicar algo é importante para aprendizagem de uma L2. Compreender claramente como a criança adquire a L2 é item essencial para que o professor consiga otimizar os momentos de exposição formal à L2 promovendo um ambiente de alta qualidade em aula (ESPINOSA, 2014). Assim, tanto o conhecimento didático quanto sua competência na L2 são extremamente importantes ao considerarmos o preparo do professor de L2 para crianças (BETTONI; GALLEGO-CAMPOS, 2017).

Considerar as diferenças individuais no ensino de língua inglesa para crianças é um fator determinante para o sucesso da sua aprendizagem e para sua relação presente e futura com a língua.

ATIVIDADES DE *WARM UP*

Ao acessar o conhecimento prévio, acessa-se também experiências que remetem a emoções e essas têm forte influência na atenção (TYNG *et al.*, 2017) que, por sua vez, é um fator fundamental para a aprendizagem (DEHAENE, 2020; POSNER, 1992). Atividades de *warm up* podem contribuir para o estabelecimento de uma ligação emocional entre o conteúdo e o estudante, uma vez que as evidências comprovam que eventos com emoções mais fortes, sejam elas positivas ou negativas, são mais facilmente e detalhadamente lembradas (ANDERSON, 2020a; TYNG *et al.*, 2017). As atividades de *warm up* promovem também o estabelecimento de relações entre velhas e novas informações diminuindo a distância entre o estudante e os novos conteúdos pois não desconsidera as experiências prévias do aluno (SIDNEY; THOMPSON, 2019). Os conhecimentos prévios têm uma função essencial na aquisição de novos conteúdos, pois com base neles redes neurais são fortalecidas com novas conexões (ANDERSON, 2020b). Segundo Sidney e Thompson (2019), duas teorias têm sido levadas em consideração nas analogias do conhecimento prévio, a primeira teoria atrai a atenção dos alunos para a afinidade entre velhos e novos conceitos, já a segunda teoria afirma que a instrução pode acontecer de forma implícita e nela os alunos confiam no conhecimento prévio sem que seja necessário direcionar a atenção deles para isso.

Uma das estratégias de aprendizagem que mais comprovadamente favorecem a ligação e a retomada de conteúdo fortalecendo traços de memória é a Prática de Evocação de Memória (ANDERSON, 2020b; WEINSTEIN; SUMERACKI; CAVIGLIOLI, 2019). A prática consiste em uma reconstrução de algo previamente aprendido a fim de reforçar um traço de memória ou consolidar uma memória mais recente (ANDERSON, 2020b). Esta estratégia é a base das atividades de *warm up* quando consideramos essa memória como conhecimento prévio.

Sidney e Thompson (2019) elencam três maneiras pelas quais estratégias de *warm up* fornecem assistência aos alunos na hora de ativar o conhecimento prévio: (1) as atividades de *warm up* diminuem o tempo necessário para fazer a relação do conhecimento prévio com o conteúdo novo; (2) fazem com que a transferência de conhecimentos aconteça de forma espontânea; e, (3) envolvem representações espaciais e físicas ou ações imaginárias (SIDNEY; THOMPSON, 2019). Levar em

consideração o conhecimento prévio como uma ferramenta que contribui no ensino de novos conteúdos é vantajoso.

Considerando conhecimentos da matemática, Sidney e Thompson (2019) estudaram o ensino por analogias que compara um tópico familiar com um tópico novo ou um ponto mais complexo do tópico familiar concluindo que atividades de *warm up* podem levar do conhecimento prévio ao novo sem instrução direta adicional (SIDNEY; THOMPSON, 2019). Assim como na matemática, quando pensamos em língua, também trazemos conhecimentos prévios para o estudo. Até mesmo quando a língua alvo nos é totalmente desconhecida, é na língua materna que podemos encontrar uma base de conhecimentos já existentes para a partir dela aprendermos um segundo, terceiro ou quarto idioma. Quanto mais línguas conhecemos, maior é o nosso repertório básico – nosso banco de conhecimento prévio (BIALYSTOK, 2010).

MOTIVAÇÃO, EMOÇÃO E APRENDIZAGEM

Um importante componente para o sucesso na aquisição de uma segunda língua é a motivação (ZAFAR; MEENAKSHI, 2012). Na educação, manter alunos motivados é um desafio, afinal sabe-se que essa não se mantém constante e é, geralmente, influenciada por fatores externos aos quais cada indivíduo é exposto (DÖRNYEI; SKEHAN, 2003). A motivação envolve as atitudes e os estados emocionais que influenciam o grau de esforço feito para a aprendizagem (ELLIS, 1997).

Há quatro tipos básicos de motivação que muitas vezes ocorrem em combinação: (1) motivação instrumental – quando o estudante tem um motivo como passar em uma prova ou conseguir um emprego melhor; (2) motivação integrativa – quando o aluno está interessado na cultura e no povo que fala determinada língua com propósito de se integrar; (3) motivação resultante – quando a motivação é resultado do sucesso na aprendizagem; (4) motivação intrínseca – quando é interna e proveniente de gostos ou curiosidades pessoais por conhecer algo ou resolver determinado tipo de questão ou jogo, muitas vezes independente do conteúdo estudado.

A motivação é responsável pelas razões que levam as pessoas a fazerem algo, por quanto tempo elas estarão envolvidas em tal atividade e pelo grau de esforço

que dispensarão para alcançar determinado objetivo (DÖRNEY; SKEHAN, 2008). Sendo assim, diferentes motivações influenciam em como a informação é processada nas diferentes situações de aprendizagem (DWECK *et al.*, 2004). Existe uma ligação entre o nível de motivação e atenção dos alunos (ANDERSON, 2020a) e é a rede de controle executivo que direciona a atenção para informações relevantes para um determinado objetivo tirando o foco de informações irrelevantes e distratoras (DWECK *et al.*, 2004). Nesta mesma rede de controle executivo estão as habilidades cognitivas necessárias para controlar nossos pensamentos, emoções e ações. Assim, um aluno motivado tende a direcionar a atenção para informações importantes aumentando a velocidade e precisão da informação a ser processada (DWECK *et al.*, 2004). Além disso, Baddeley (2015) aponta que tanto o tempo quanto o grau de atenção dedicado a um determinado conteúdo influenciam no quanto é aprendido. Então, estímulos emocionais influenciam na formação do sistema de memória, na motivação e na atenção produzindo tal impacto na aprendizagem (TYNG *et al.*, 2017). Sendo assim, as escolhas por elementos, na atividade de *warm up*, que provocam emoções positivas nos alunos podem trazer resultados positivos para a motivação e aprendizagem e quando aprendizagem ocorrer durante a estimulação de emoções positivas, esses conteúdos tendem a ser lembrados com mais facilidade quando o estudante estiver emocionalmente bem (HIDI; RENNINGER; KRAP, 2004).

É importante diferenciarmos emoção, humor e personalidade. Traços de personalidade são diferenças estáveis e duradouras entre as pessoas estabelecendo como elas experimentam as emoções (EYSENCK; BRYSBAERT, 2018). Humor pode durar horas e frequentemente não está ligado a um evento ou estímulo específico e é menos intenso que a emoção que por sua vez é curta, com duração de segundos ou minutos. Emoções são intensas e podem ser evocadas por estímulos como figuras, músicas, memórias, uma atividade, a ação de alguém (EYSENCK; BRYSBAERT, 2018) e são, portanto, passíveis de serem provocadas por atitudes e tarefas planejadas pelo professor.

MÉTODO

Inicialmente o projeto foi desenvolvido a fim de ser aplicado em aulas presenciais, no entanto, em decorrência da LDB Art. 32 § 4 e a resolução CEE 009 que dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais por conta da pandemia de Covid-19, o projeto sofreu adaptações e a pesquisa foi aplicada em sala online da plataforma *Google Meet*. Os participantes deste estudo foram 14 estudantes de Inglês, no primeiro ano, do Ensino Fundamental de uma escola privada do município de Pinhalzinho, em Santa Catarina, sendo dez meninas e quatro meninos, com idades entre 5 e 6 anos, todos em período de alfabetização. Os dados foram coletados no período entre 10 de agosto e 17 de agosto de 2020. Os alunos participaram das aulas através da plataforma *Google Meet* e, devido à idade de alguns deles, precisavam da ajuda de adultos para acessar a aula. No entanto, após o acesso, eles participavam da aula sozinhos e não demonstravam dificuldades para acompanhar as atividades. A observação do andamento das aulas online anteriores, realizada pela professora/pesquisadora, foi essencial para que fosse possível adaptar as atividades de *warm up* para o ambiente virtual. Os responsáveis pelas crianças consentiram que a professora/pesquisadora utilizasse os dados coletados em aula, refletindo sua prática pedagógica e relatando sua experiência sem a exposição da identidade das crianças envolvidas.

As duas maneiras utilizadas para coletar os dados, antes e após a administração das atividades de *warm up*, foram: (1) observações sobre o engajamento e comportamento dos participantes feito pela professora/pesquisadora através de anotações em uma folha contendo os nomes de cada criança e (2) seleção pelos participantes de figuras de *emojis* para a identificação das emoções e expectativas de acerto em relação as atividades de *warm up* (Quadro 1).

Quadro 1 – Correspondência entre *emojis* e emoções e expectativas de acerto

<i>Emoji</i>	Emoção	Expectativa de acerto	Número
	Muito feliz	Muito alta	1
	Feliz	Alta	2
	Neutro	Média	3
	Triste	Baixa	4
	Muito triste	Muito baixa	5

Fonte: as autoras

Nas aulas presenciais, a grade curricular da turma é composta por duas aulas semanais de Língua Inglesa de 45 minutos cada. No entanto, durante o período de pandemia e de coleta, somente uma aula desse mesmo tempo foi ministrada semanalmente. A professora/pesquisadora, que estava ministrando aulas há mais de quatro meses no ambiente virtual, percebeu que o rendimento das aulas e o comportamento dos participantes estava sendo bastante similar àquele do presencial, inclusive as atividades de *warm up* já faziam parte da rotina da aula de Língua Inglesa dos alunos e a adaptação para o ambiente virtual aconteceu de forma natural sem ser necessário alterar a rotina a qual os participantes já estavam habituados. No ambiente virtual: (1) os *emojis* foram apresentados em slides e enumerados, sendo assim, o aluno escolheu o número correspondente ao *emoji* para responder aos questionamentos da professora/pesquisadora; (2) a exposição das imagens dos novos vocábulos foi feita

por meio de slides; e, (3) a apresentação do material visual (figuras e vídeo) foi feita pelo compartilhamento de tela.

As atividades de *warm up* desenvolvidas pretendiam: (1) evocação de conhecimentos prévios e produção de novos conhecimentos buscando nivelamento do conhecimento dos estudantes; e, (2) o engajamento da participação dos discentes. A atividade abordava o conteúdo de comidas e bebidas e precedeu exercícios do livro didático adotado pela escola. A coleta aconteceu em duas aulas, ambas abordaram o conteúdo de alimentação, com o intervalo de sete dias entre elas e os 14 alunos estavam presentes nos dois momentos. Na primeira aula, a sala virtual foi aberta 10 minutos antes do horário de início e, conforme os alunos foram entrando, a professora/pesquisadora os recepcionou e interagiu com eles conversando sobre assuntos não relacionados à aula até que todos estivessem presentes. Após iniciar a aula, os alunos foram questionados: *How are you today?* (Como vocês estão hoje? – em português), e as respostas seguiram a escala de 1 a 5, conforme os *emojis* representados no Quadro 1. O mesmo questionamento foi repetido logo após a atividade de *warm up*. Cada aluno foi questionado individualmente. Quando a professora/pesquisadora chamava o aluno, este abria o microfone e respondia o questionamento indicando o número relacionado ao *emoji* que representava como se sentia naquele momento.

Os dados obtidos foram categorizados e tabulados de forma a fazer uma análise qualitativa e quantitativa buscando relacionar a teoria apresentada com a coleta de dados em sala de aula.

ATIVIDADES DE WARM UP

Duas atividades de *warm up* foram desenvolvidas – uma para cada aula contemplando ativação de conhecimento prévio sobre alimentos e cores em ambas.

A atividade de *warm up* da primeira aula foi dividida em duas etapas. A primeira teve início com a apresentação de uma imagem da personagem infantil Magali, de Maurício de Sousa. A exposição da figura conhecida de Magali tem como estratégia ativar prática de evocação de memória sobre os alimentos. Por ser uma personagem famosa entre as crianças, uma vez que as leituras dos quadrinhos da turma da Mônica fazem

parte da rotina de leitura dos alunos, todos reconheceram a personagem imediatamente. Em seguida, um vídeo do canal do *YouTube* Anglo Brazil³ foi apresentado aos alunos, este conta uma pequena história do amor por comida da personagem Magali. Antes de assistir o vídeo, a professora instigou os alunos a prestarem atenção na fala dos personagens, demonstrando que a turma da Mônica também se comunica em língua inglesa. Ao final do vídeo, foi perceptível empolgação e agitação entre os alunos e novamente foi solicitado que respondessem qual *emoji* (Quadro 1) representava como se sentiam após assistir o vídeo.

A segunda etapa da atividade de *warm up* objetivou construir um elo com o conhecimento prévio sobre alimentos consumidos no almoço de cada estudante. Para essa atividade, os alunos foram divididos em duplas seguindo a ordem alfabética, o primeiro aluno foi designado para interagir com o último da lista e assim sucessivamente. A atividade consistiu em adivinhar o que o colega almoçou e foi desenvolvida utilizando a língua materna. No entanto, em certos momentos, alguns alimentos foram citados em Língua Inglesa pelos alunos, uma vez que eles acreditavam que o colega tinha almoçado algum alimento que já conheciam em inglês. Após a atividade, a professora questionou os alunos sobre como estavam se sentindo (o *emoji* correspondente) após acertar ou errar o que o colega almoçou.

A segunda aula seguiu o roteiro da primeira em que os alunos foram questionados inicialmente sobre como estavam se sentindo de acordo com os *emojis* com a intenção de registrar as emoções iniciais dessa aula. Em seguida, foi realizada a atividade de *warm up* que teve a intenção de ativar o conhecimento prévio dos participantes sobre as cores. Primeiramente, foi feita a exposição da atividade e a professora explicou que alguns alimentos seriam apresentados na tela e que a professora questionaria individualmente a cor de um dos alimentos e a resposta deveria ser em inglês. Ao trabalhar com essa atividade, objetivou-se (1) recuperar o conhecimento já adquirido uma vez que as cores já haviam sido estudadas durante o ano letivo e (2) investigar os efeitos das expectativas de acerto por parte dos alunos no engajamento da aula e nas suas emoções.

3 Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zGCgTalKdbI> > Acesso em 03 de Agosto de 2020.

No início da atividade, os alunos foram questionados individualmente a respeito de quantas cores achavam que lembrariam e/ou se achavam que acertariam todas as cores, quase todas, algumas, quase nenhuma ou nenhuma. A resposta deveria ser dada por meio da identificação de *emojis* sendo que 1 equivalia à expectativa “muito alta” e 5 à “muito baixa” (Quadro 1). Por meio das respostas foi possível registrar o efeito da ativação dos conhecimentos e das experiências vividas em como os participantes estavam se sentindo. Finalizadas as atividades de *warm up*, deu-se sequência ao livro didático.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O primeiro objetivo específico do estudo foi identificar a percepção discente sobre suas emoções antes e depois da atividade de *warm up*. Para atingi-lo, os participantes identificaram o *emoji* que melhor descrevia a emoção que estavam sentindo no momento anterior e posterior à atividade de *warm up*. O segundo objetivo foi investigar os efeitos na emoção da inclusão de experiências vividas pelos participantes nas atividades de *warm up*. Para este objetivo, a identificação de *emoji* também foi utilizada e a tarefa consistia nos alunos adivinharem o que o colega havia almoçado e foi necessário utilizar o conhecimento prévio sobre seus colegas e sobre comidas que eles costumam consumir.

Na aula 1, a atividade de *warm up* foi composta por duas etapas: (1) apresentação de vídeo e (2) adivinhação sobre o que os colegas haviam almoçado. A primeira etapa durou cerca de 10 minutos e, a segunda, em torno de 15 minutos. Os participantes foram questionados sobre como estavam se sentindo antes e após a primeira etapa e sobre sua expectativa de acerto antes e após as adivinhações. Os dados obtidos estão dispostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Emoções antes e após a atividade de *warm up* na Aula 1.

	Parte 1: figuras seguidas de vídeo		Parte 2: adivinhação sobre o que o colega almoçou	
	Sem relação direta com o participante		Com relação direta com o participante	
	Antes	Depois	Antes	Depois
P1				
P2				
P3				
P4				
P5				
P6				
P7				
P8				
P9				
P10				

P11				
P12				
P13				
P14				

Fonte: as autoras

Dos 14 participantes, cinco (35%) se identificaram como “muito felizes” nos quatro momentos em que foram questionados. Dois (14%) começaram “muito felizes”, tiveram uma redução na intensidade da felicidade, após a primeira etapa da atividade, e voltaram a se identificar como “muito felizes” nos outros dois momentos. Os resultados indicam que a atividade com a qual não tiveram uma relação direta com os outros colegas, o vídeo, não afetou os participantes da maneira esperada pela professora.

Sete participantes (50%) iniciaram a aula sem um status máximo de emoção positiva e, portanto, com a possibilidade de ter emoções mais positivas ou mais intensas após a atividade. Dois deles (28%) mantiveram a identificação como “felizes” nos quatro momentos. Três deles (42%) não tiveram alteração na identificação da emoção, após a parte 1 da atividade, mas tiveram alteração de “feliz” para “muito feliz”, após a atividade em que tiveram que adivinhar o almoço dos colegas e os colegas tinham que adivinhar o almoço deles. Um participante (14%) alterou sua emoção neutra de três momentos para “feliz”, após a atividade de adivinhação. O único participante que iniciou “triste” a atividade alterou seu estado para “neutro”, após o vídeo e retornou a identificar-se como “triste”, antes da atividade de adivinhação. Após a atividade, identificou-se como “feliz”.

Observando o resultado dos 14 participantes, percebemos que a parte da atividade de vídeo não foi muito eficaz em alterar positivamente as emoções das

crianças. Especialmente durante o período de isolamento, provocado pela pandemia de Covid19, os participantes estavam sendo expostos a várias atividades em frente a telas, seja de computadores ou celulares, passando grande parte do dia interagindo somente por meio delas. Talvez este tenha sido um dos motivos pelo qual a atividade de vídeo não tenha tido o efeito esperado. Durante as aulas presenciais, o uso de tecnologia costumava ser o diferencial. No entanto, em um período em que as aulas aconteciam de maneira remota, o diferencial encontrava-se nas interações humanas. A atividade de adivinhação que envolvia a experiência vivida pelas próprias crianças, por outro lado, foi responsável por alterar a identificação das emoções para mais positivas de cinco das sete crianças (71,4%), que tinham tal potencial de melhora (as outras sete já estavam em um nível máximo de positividade na identificação de *emojis*), comprovando que a interação direta e o falar de si com os demais participantes teve efeito mais positivo do que a interação entre os participantes e o vídeo.

Mais especificamente para o primeiro objetivo, que buscava identificar as emoções antes e após a atividade de *warm up* como um todo, percebemos que 7 (50%) crianças iniciaram a aula “muito felizes”, 4 (28%) “felizes”, 1 (7%) “neutra” e 1 (7%) “triste”. O aluno que declarou estar triste nesta aula estava passando por readaptações em sua vida pessoal por conta de problemas de saúde, o que tem influenciado em seu desempenho em sala de aula. A escola tende a ser uma extensão da vida cotidiana das crianças e é importante que educadores levem em consideração esses aspectos. Ao final da atividade de *warm up*, 10 (71%) crianças se identificaram como “muito felizes” e 4 (29%) como “felizes”, apontando para um efeito positivo da atividade de *warm up* planejada nas emoções das crianças.

Quanto ao segundo objetivo específico, que investigava os efeitos da inclusão das experiências dos participantes na emoção, percebemos que a parte 2 da atividade de *warm up*, que foi aplicada logo após a primeira parte, que envolvia as crianças como foco da atenção dos colegas e depois com a interação com os colegas para adivinhar o que havia almoçado, teve um efeito bastante positivo para este grupo. Após a atividade, cinco dos sete (71,4%) participantes com possibilidade de melhora na positividade das emoções o fizeram, sendo que 3 (42%) se identificaram como “muito felizes”, 2 (28%) que estavam “neutras” ou “tristes” se identificaram como “felizes” e 2 (28%) permaneceram “felizes” como no início.

O uso de imagens na atividade de *warm up* tem o intuito de prover maiores estímulos (TYNG *et al.*, 2017). Ao interagirem com os aspectos visuais do vídeo, apresentado durante a primeira atividade de *warm up*, foi possível notar que os alunos reconheceram os personagens, os gostos e características principais sem dificuldades. Afinal, durante o tempo de duração do vídeo, os alunos foram expostos a informações que eles já tiveram contato previamente, fazendo ligações com as histórias em quadrinhos, muito utilizadas no período de alfabetização, na escola em que a pesquisa foi realizada. O aspecto visual facilitou a recuperação do conhecimento, mas não teve efeitos significativos nas emoções.

Na aula 2, a atividade de *warm up* tinha o objetivo de resgatar o conhecimento sobre cores para então associá-lo com alimentos. Os participantes foram questionados sobre a sua expectativa de acerto das cores (conteúdo que já havia sido abordado durante o ano letivo) em relação aos alimentos (conteúdo novo da aula). Os participantes foram informados que alguns alimentos seriam apresentados e estes deveriam falar a cor do alimento. Antes da atividade ser realizada, os participantes foram questionados sobre sua expectativa de acerto e, após a atividade, foram questionados sobre como estavam se sentindo com a confirmação ou não de suas expectativas, devendo sempre apontar para o *emoji* correspondente (ver Quadro 1). Os resultados obtidos estão dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Expectativa de acerto de cores e confirmação de acerto.

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Pré														
Pós														

Fonte: as autoras

Ao serem questionados, 9 participantes (64,2%) demonstraram estar com a expectativa “muito alta” de acertar as cores, 2 (14,3%) com a expectativa de acerto “alta”, outros 2 (14,3%) “média” e 1 participante (7,2%) “baixa”. Este participante

é o mesmo que havia iniciado a aula anterior muito triste e, como mencionado anteriormente, estava enfrentando dificuldades em sua vida pessoal. Logo após o questionamento, a atividade de *warm up* foi realizada. Os participantes ficaram animados ao perceberem que foram capazes de responder corretamente às perguntas da professora/pesquisadora. Os acertos geraram entusiasmo e empolgação durante a aula, resultando na participação ativa. O fato de os participantes terem acertado todas as cores pode também ter influenciado positivamente no nível final de motivação.

Considerando nosso terceiro objetivo específico, que era verificar efeitos da atividade de *warm up* no engajamento nas atividades posteriores, percebemos que na sequência da aula, os participantes mantiveram-se motivados. Os dados dispostos no quadro 3 mostram que os 14 alunos (100%) ficaram “muito felizes” após a atividade, indicando que ao ativar o conhecimento de conteúdos previamente estudados, as emoções positivas costumam aumentar facilitando o engajamento dos participantes nas atividades seguintes. O sucesso da atividade pode estar relacionado ao acerto dos alunos, uma vez que se eles não tivessem lembrado ou acertado o que a professora/pesquisadora questionou, o resultado poderia ter sido diferente. No entanto, é importante lembrar que, por conhecer os alunos, o docente deve adaptar as atividades ao nível e ao conteúdo que permita que os alunos se sintam confortáveis e confiantes ao mesmo tempo que desafiados.

No decorrer das aulas com atividade de *warm up*, foi percebida empolgação entre as crianças para participar da atividade, talvez pela oportunidade de utilizar os conhecimentos que eles possuíam praticando a L2. O engajamento foi considerado alto, durante a atividade, a partir dos seguintes indicativos: (1) o conhecimento prévio foi ativado e acertos na atividade proposta resultaram em emoções positivas; (2) os participantes esperaram atentamente para serem chamados e responder aos questionamentos da professora/pesquisadora; e, (3) todos os participantes interagiram com a professora e/ou com os colegas nos momentos apropriados das atividades.

A atividade de *warm up*, no começo da aula, tem como objetivo ativar conhecimento prévio e promover ligações emocionais com o conteúdo que seguirá. Quando o desenvolvimento das atividades de *warm up* considera as emoções e o conhecimento prévio dos estudantes, a motivação e a participação aumenta, uma vez que as ligações emocionais remetem a emoções positivas e o conhecimento prévio

reafirma o saber dos discentes, fazendo com que estes sintam-se confiantes e motivados a realizar as atividades que se seguirão. Ao compararmos as aulas ministradas para a coleta dos dados a uma aula regular sem administração de *warm up*, percebe-se que a relação do estudante com o conteúdo demora mais para acontecer, afetando o seu engajamento na aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicaram que as atividades de *warm up* que integram experiências dos estudantes e buscam ativar conhecimento prévio contribuem para familiarizá-los com o conteúdo a ser abordado durante a aula. As conexões emocionais estabelecidas com o conhecimento prévio das crianças parecem ter contribuído para facilitar o engajamento nas atividades seguintes, de forma que a aquisição de novos se tornasse motivadora.

As atividades de *warm up* podem ser organizadas de diferentes formas contemplando vários aspectos do ensino. Nesta pesquisa, a atividade de *warm up* da primeira aula continha duas partes. A primeira parte correspondia à apresentação de vídeo que não resultou em indicação de emojis com emoções mais positivas após a atividade, alguns alunos mantiveram as respostas iguais e outros diminuíram. No entanto, a segunda parte, que envolvia a experiência vivida pelas próprias crianças, além de contato direto entre elas, resultou na identificação com emoções mais positivas de cinco das sete (71,4%) crianças que tinham tal potencial, ou seja, estes não haviam iniciado a aula já com a emoção mais alta possível. Os dados mostraram que as alterações de emoções não são significativas para crianças que já iniciaram a aula muito felizes. No entanto, a manutenção do nível emocional destes participantes é, provavelmente, de semelhante importância ao aumento da positividade dos estudantes que iniciaram a aula indicando menor felicidade. Afinal, a atividade de *warm up* tem o objetivo de melhorar ou manter o nível inicial e não de reduzir.

Ainda na segunda parte da atividade da primeira aula, os participantes tiveram relação direta uns com os outros e foram instigados a adivinhar o que o colega almoçou no dia. Ao pensar no almoço, o conhecimento prévio sobre alimentos típicos

consumidos por eles e pelos colegas foi ativado. Ainda, considerando a atividade de *warm up* da segunda aula, que trabalhou com a recuperação do conhecimento sobre as cores em relação aos alimentos, embora alguns participantes não tivessem apresentado expectativa de acerto muito alta, antes de identificar as cores em inglês, todos terminaram a atividade indicando o *emoji* de maior graduação contribuindo para sua autoconfiança.

O terceiro objetivo foi verificar efeitos da atividade de *warm up* no engajamento nas atividades posteriores. Visto que as atividades de *warm up* trabalharam com o conhecimento prévio dos alunos, não somente da Língua Inglesa, mas de outros aspectos que envolvem a rotina e a vida das crianças, as conexões afetivas foram fortes. Foi possível perceber que, ao alcançar respostas máximas após a atividade, os participantes demonstraram níveis emocionais consolidados, situação que trouxe resultados positivos para a sequência da aula, uma vez que a emoção tem relação com a motivação que é um dos fatores determinantes para engajamento e o sucesso da aquisição da L2 (DWECK et al., 2004; ELLIS, 1997; ZAFAR; MEENAKSHY, 2012). Como professora da turma, a pesquisadora percebeu que o engajamento na sequência das atividades sobre o conteúdo novo foi maior nestas aulas, que foram introduzidas com atividades de *warm up*, e que incluíam as experiências das crianças com o objetivo de recuperar o conhecimento prévio ou prover conhecimento base, influenciando na motivação.

Os resultados dessa pesquisa mostram que a recuperação de conhecimentos, quando realizada por meio de atividades de *warm up* que envolvem as experiências dos alunos de maneira direta, planejadas cuidadosamente e adaptadas ao perfil da turma, provocam alterações emocionais positivas nas crianças e as conectam ao tópico a ser trabalhado durante a aula. Essas conexões acontecem de forma espontânea e parecem motivar as crianças a estudar o conteúdo novo resultando em engajamento. Além do conhecimento prévio ativado, as expressões em inglês passaram a ser usadas com intenção comunicativa, contextualizando o conteúdo da aula e possibilitando prática significativa da L2.

Ainda, a utilização de identificação com emojis materializa a percepção das crianças de que a aula ou a atividade produziu de fato alguma alteração, seja por estarem mais felizes ou por terem suas expectativas de acerto superadas e, por isso, este tipo

de prática na aula é recomendado. Ela também pode servir como um termômetro sobre a condição do aluno no dia da aula, sua autoconfiança e seu interesse pelo conteúdo, além de auxiliar o professor na avaliação do planejamento e execução de suas aulas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Michael. Chapter 5: Learning. *In: BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael; ANDERSON, Michael C.. (Ed.) Memory. 3RD Edition. Psychology Press: East Sussex, UK, 113-161, 2020a.*
- ANDERSON, Michael. Chapter 8: Retrieval. *In: BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael; ANDERSON, Michael. (Ed.) Memory. 3RD Edition. Psychology Press: East Sussex, UK, 237-276, 2020b.*
- BADDELEY, Alan. Chapter 5: Learning. *In: BADDELEY, Alan; EYSENCK, Michael; ANDERSON, Michael. Memory. 2nd Edition., Psychology Press, New York, p. 107 – 132, 2015.*
- BERKES, Matthias; BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism as a Contributor to Cognitive Reserve: What it Can do and What it Cannot do. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, v. 37, 1-9, 2022. <https://doi.org/10.1177/15333175221091417>
- BETTONI, Melissa; GALLEGO-CAMPOS, Fernando Rossetto. A Pronúncia no ensino de Inglês para crianças: Crenças e Práticas do Professor. *REVELLI- Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, v. 9, n. 4, p. 1-20, 2017.
- BETTONI, Melissa; TARSO, Taisa. Assessing the working memory capacity of L2 young learners – A historical overview. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e50311125369, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.25369.
- BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. John Wiley & Sons, Ltd. WIREs Cogn Sci, 559–572, 2010.

- DAI, David. Y.; STERNBERG, Robert. J. The educational psychology series. *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 2004.
- DANEMAN, Meredyth; CARPENTER, Patricia A. Individual Differences in Working Memory and Reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. New York, v. 19, n. 4, Aug 1, 1980, p. 450-466.
- DEHAENE, Stanislas. *How we learn: Why brains learn better than any machine... for now*. Penguin Books: The U. S. A., 2020.
- DÖRNYEI, Zoltán. *The psycholinguistics of language learning - individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New York, 2005.
- DÖRNYEI, Zoltán.; SKEHAN, Peter. Individual Differences in Second Language Learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2003, p. 589-630. <https://doi.org/10.1002/9780470756492>. *The Handbook of Second Language Acquisition*, 2008.
- DWECK, Carol; MANGELS, Jennifer; GOOD, Catherine. Motivational Effects on Attention, Cognition and Performance. In: DAI, David; STERNBERG, Robert J. *Motivation, Emotion and Cognition: Erlbaum-New Jersey*, 2004, p. 41-55.
- ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Hong Kong, 1997.
- ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, UK, 2015.
- ESPINOSA, Linda. *Second Language Acquisition in Early Childhood*. University of Missouri, 2014.
- EYSENCK, Michael W.; BRYSSBAERT, Marc. *Fundamentals of Cognition*. Routledge, New York, 2018.
- HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann; KRAPP, Andreas. Motivation, emotion and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. In: DAI, David.; STERNBERG, Robert J. *Motivation, Emotion and Cognition: Erlbaum*, 2004, p. 89-115.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotion, Sociality, and the Brain's Default Mode Network: Insights for Educational Practice and Policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, v. 3, n. 2, p. 211-219, 2016. doi:10.1177/2372732216656869

KRAPP, Andreas; HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann. Interest, learning, and development. In: KRAPP, Andreas; HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann (Eds.): *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: LEA, 1992, p. 1-26.

PECK, Sabrina. Developing Children's Listening and Speaking in ESL. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Ed.). *Teaching English as a Second and Foreign Language*. 2001, p. 139-149.

PHILIP, Jenefer; DUCHESNE, Susan. When the gate opens: The interaction between social and linguistic goals in child second language development. In: PHILIP, Jenefer; OLIVER, Rhonda.; MACKEY, Alison. (Eds.) *Second language acquisition and the younger learner. Child's play?* Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 83-103.

PINTER, Annamaria. Teaching Young Learners. In: Burns Anne; Richards Jack C. (Eds). *New York Pedagogy and practice in second language acquisition*, 2012. p. 103-111.

POSNER, Michael. I. Attention as a cognitive and neural system. *Current Directions in Psychological Science*, n. 7, p. 11-14, 1992.

SIDNEY, Pooja G.; THOMPSON, Clarissa A. Implicit Analogies in Learning: Supporting Transfer by Warming Up. *Current Directions in Psychological Science*, v. 28. n. 6. p. 1-7, 2019.

SUN, He; STEINKRAUSS, Rasmus; VAN DER STEEN, Steffie; COX, Ralf; DE BOT, Kess. Foreign language learning as a complex dynamic process: A microgenetic case study of Chinese child's English learning trajectory. *Learning and Individual Differences*, v. 49, p. 287-296, 2016.

TYNG, Chai M.; AMIN, Hafeez U.; SAAD, Mohamad N. M.; MALIK, Aamir S. The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, v. 8., Artigo 1454, 2017.

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

WEINSTEIN, Yana; SUMERACKI, Megan; CAVIGLIOLI, Oliver. *Understanding how we learn: a visual guide*. Routledge, Taylor & Francis Group: New York, 2019.

ZAFAR, Shahila; MEENAKSHI, K. Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 3, n. 4, p. 639-646, 2012.

Submissão: 10 de maio de 2022

Aceite: 03 de novembro de 2022