

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO
DURANTE UMA PANDEMIA: DESAFIOS PARA A ADAPTAÇÃO E
ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

Daniela Lopes Erlo

SÃO CARLOS-SP
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO
DURANTE UMA PANDEMIA: DESAFIOS PARA A ADAPTAÇÃO E
ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS**

DANIELA LOPES ERLO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem.

Orientadora: Profa Dra. Isadora Valencise Gregolin.

SÃO CARLOS-SP
2021

**Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)
DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR
Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325**

Daniela Lopes, ERLO

Ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização durante uma pandemia: desafios para a adaptação e elaboração de materiais didáticos / ERLO Daniela Lopes -- 2021. 90f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Isadora Valencise Gregolin

Banca Examinadora: Cláudia Jotto Kawachi Furlan, Denise Maria Margonari
Bibliografia

1. Educação. 2. Ensino de inglês para crianças. 3. Material didático. I. Daniela Lopes, ERLO. II. Título.



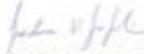
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Daniela Lopes Erlo, realizada em 15/07/2021.

Comissão Julgadora:


Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)

Profa. Dra. Denise Maria Margonari (UNESP)

Agradecimentos

Nesses anos de Mestrado, gostaria de agradecer a algumas pessoas que são fundamentais para a realização desta conquista e a minha sincera gratidão a todas elas.

A Deus por ter me dado saúde e força para superar todas as dificuldades nestes tempos difíceis que o mundo está enfrentando.

A minha querida e prezada orientadora Dra. Isadora Valencise Gregolin pela oportunidade de me proporcionar o conhecimento, pela força, compreensão, pela dedicação, pelas correções e amizade para que esta dissertação fosse realizada, só tenho a agradecer pela excelente profissional e ser humano.

Aos meus pais Luiz e Leila, que sempre estiveram ao meu lado nos momentos difíceis e alegres da vida, e a minha irmã Fernanda pelo companheirismo na vida e nos estudos.

As professoras Cláudia Jotto Kawachi Furlan, Joceli Catarina Stassi Sé e Denise Maria Margonari pelos apontamentos, ensinamentos e sensibilidade que me permitiram o processo da construção da dissertação, muito obrigada.

A UFSCar pela oportunidade de adentrar a uma das maiores e melhor universidade pública e de qualidade do nosso país.

Ao programa PPGPE, e a todos os professores que foram importantes nos estudos das disciplinas e no desenvolvimento da minha formação acadêmica, muito obrigada pela oportunidade.

Aos amigos e colegas, e em especial a Fernanda, Márcia, Izabel e Matheus pelo incentivo e apoio constante no nosso grupo de estudo.

Agradeço a todos que percorreram comigo nessa trajetória, de uma forma positiva e contribuíram na construção deste trabalho.

Resumo

O objetivo principal da pesquisa foi caracterizar um contexto de ensino de inglês para crianças e discutir alguns aspectos relacionados com o planejamento, implementação e avaliação de atividades durante a pandemia COVID-19. Trata-se do contexto de ensino para um grupo de 9 (nove) alunos na fase de alfabetização de uma escola particular do interior de São Paulo, local em que a professora-pesquisadora atuava há 12 anos. Partimos do pressuposto de que as crianças na fase pré-escolar chegam à escola com repertório linguístico e cultural construído principalmente em suas interações sociais com a família e seu círculo de amigos, pois “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKY, 1998, p. 110). Portanto, o professor cumpre papel fundamental no contexto de ensino formal, ao planejar e implementar situações de ensino que possam contribuir para a interação social entre os alunos e entre os alunos e os materiais. Além disso, partimos da classificação de tipos de andaimes proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) a partir da teoria vigotskyana como categorias de análise do nosso corpus, considerando que as estratégias didáticas utilizadas pela professora são tipos de andaime a serem oferecidos aos alunos na realização de atividades em grupos, em duplas ou individuais. Como resultados, nossa pesquisa identificou que, no contexto, o material didático impresso utilizado se fundamentava nos princípios de integração, autonomia, independência e acesso à cultura. Assim, diante da necessidade de adaptá-lo para o contexto remoto da pandemia do COVID-19, o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa se baseou em atividades que promovessem interações em uma abordagem cooperativa (DONNINI, 2013), o que contribuiu com maior envolvimento das famílias na mediação do processo e foi fundamental para que ocorresse o desenvolvimento dos alunos na língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino de inglês para crianças. Ensino. Aprendizagem.

Abstract

The main objective of the research is to characterize a context of teaching English to children and discuss some aspects related to the planning, implementation and evaluation of activities during the COVID-19 pandemic. This is the teaching context for a group of 9 students in the literacy phase of a private school in the countryside of São Paulo, where the teacher-researcher has been working for 12 years. We start from the assumption that the children in the preschool phase arrive at the school with a linguistic and cultural repertoire built mainly in their social interactions with the family and their circle of friends, because "learning and development are interrelated from the first day of a child's life" (VIGOTSKY, 1998, p. 110). Therefore, the teacher plays a fundamental role in the context of formal education, when planning and implementing teaching situations that can contribute to social interaction between students and between students and materials. In addition, we start from the classification of scaffolding types proposed by Wood, Bruner and Ross (1976) from the Vigotskian theory as categories of analysis of our corpus, considering that the didactic strategies used by the teacher are types of scaffolding to be offered to the students in the performance of activities in groups, in pairs or individual. As a result, our research identified that, in the context, a printed educational material is used that bases the teaching planning, based on the principles of integration, autonomy, independence and access to culture. In addition, our analyses showed that the process of teaching English language learning in the literacy phase, based on activities that promote interactions in a cooperative approach (DONNINI, 2013) could contribute to greater involvement of families in the mediation process, which was fundamental for the teaching and learning of the English language in the researched context.

Keywords: Teaching English to children. Teaching. Learning.

Lista de quadros e figuras

Figura 1 - Fragmento de “Branca de neve e os sete anões” de 1937 (DISNEY, p.37).....	65
Figura 2- Proposta de atividade do material impresso.....	69
Figura 3- Sequência de atividades adaptadas pela professora	70

Lista de siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LE – Língua Estrangeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

Sumário

Introdução	12
Objetivos e questões de pesquisa.....	14
Justificativas, relevância e hipóteses	15
Organização da Dissertação.....	17
1. Fundamentação teórica.....	19
1.1 Breve histórico sobre Ensino de inglês no Brasil	19
1.2 A BNCC e os objetivos de Ensino de inglês no Ensino Fundamental	26
1.3 Aspectos do ensino de língua inglesa para crianças	29
1.4. Características e problemáticas do Ensino de inglês para crianças identificadas por pesquisas anteriores	39
2. Metodologia: a pesquisa realizada.....	47
2.1 Natureza e caracterização da pesquisa.....	47
2.2 Etapas da pesquisa, tipos de dados e categorias e procedimentos de análise	49
2.3 Caracterização do contexto e dos participantes envolvidos.....	51
3. Sistematização dos dados e resultados das análises.....	54
3.1 Caracterização de um contexto específico de ensino de inglês para crianças durante a pandemia de COVID-19	54
3.2 Planejamento inicial da professora	59
3.3 Aspectos do material didático da escola: atividades com contos de fadas	60
3.4 Adaptações da professora-pesquisadora e registros reflexivos durante a pandemia	69
Considerações Finais	73
Possíveis lacunas identificadas	76
Possíveis contribuições para o contexto pesquisado.....	77
Referências bibliográficas.....	80
Anexos	85
1. Booklet (Diário da professora).	85
2. Atividades adaptadas.	85

Introdução

Ingressei ¹como professora de língua inglesa na rede estadual de ensino no ano de 2003. Logo depois, participei de um projeto na cidade onde resido no interior de São Paulo, em uma parceria entre a Prefeitura Municipal e uma franquia de escola de idiomas, local onde comecei a lecionar inglês para crianças.

A novidade de aprender uma língua estrangeira neste projeto impressionou as famílias da pequena cidade e a gestão escolar, pois as crianças demonstraram facilidade e vontade em aprender um idioma. Desse modo, no processo de refletir sobre minha prática de dar aulas de língua estrangeira para crianças, modifiquei minha visão sobre a possibilidade de as crianças aprenderem uma língua estrangeira antes de estarem alfabetizadas em sua própria língua.

O início da minha atuação como professora de língua inglesa para crianças em uma escola privada na sala de alfabetização e na rede de ensino pública de uma cidade do interior de São Paulo foi um grande desafio, pois em minha formação no curso de Letras não houve espaço para discutirmos abordagens de ensino específicas para o ensino de crianças na Educação Infantil e Ensino Fundamental I que ainda não sabem ler e escrever.

Portanto, minha formação inicial no curso de licenciatura em Letras com habilitação em Português e Inglês deixou algumas lacunas que acabaram sendo preenchidas ao longo da minha trajetória profissional com experiências de sala de aula e formação continuada. Não houve, no meu caso, uma preparação ou curso formal para atuar na educação infantil. Por outro lado, caso optasse por cursar Pedagogia, certamente haveria outras lacunas, pois não há disciplinas que abordem o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Minha experiência em sala de aula como professora de língua inglesa nesses anos me despertou muitas inquietações sobre o ensino de línguas para crianças na fase da alfabetização e sobre estratégias para o uso e adaptação do livro didático disponível. A partir das minhas experiências como professora de inglês para crianças, surgiu a

¹ Usamos na dissertação o intercâmbio do uso de “Eu” e “Nós” porque todo o processo de pesquisa foi realizada pela professora-pesquisadora e, em alguns momentos mais narrativos, torna-se pouco verossímil o uso de nós.

necessidade e motivação para o ingresso no curso de Mestrado Profissional em Educação² da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)³ e, também, a realização desta pesquisa está bastante alinhada às demandas do meu contexto profissional.

O projeto inicial previa a coleta de dados junto aos alunos em contexto presencial, para compreender como ocorria a interação entre os alunos, o material didático e a professora em aulas de inglês. O material didático impresso da escola sempre foi importante em minha prática como professora de inglês para crianças, embora sempre tenha que fazer adaptações em função das demandas do grupo de alunos. Porém, durante a pandemia foi necessário utilizar novas estratégias didáticas para possibilitar a interação e comunicação mediadas por telas com as crianças, o que acarretou a necessidade de outras adaptações das atividades para o digital.

Dessa forma, diante do novo contexto e das restrições impostas pela pandemia de COVID-19, foi necessário adaptar as atividades didáticas do material didático para o meio digital e buscar ferramentas para a comunicação e mediação. Após alguns meses de trabalho na modalidade remota foi possível observar que algumas estratégias que eu estava utilizando para o trabalho com a língua estrangeira pareciam contribuir com a maior concentração e participação dos alunos em sala de aula e outros colegas professores comentavam que também notavam uma melhora significativa em suas aulas.

Neste contexto de tantos desafios, reformulamos nosso projeto de pesquisa, cujo objetivo passou a ser caracterizar um contexto de ensino de inglês para crianças e discutir alguns aspectos relacionados com o planejamento, implementação e avaliação de atividades presentes em um material didático durante a pandemia de COVID-19. Em sua pesquisa de doutorado, Lucas (2016) constata ser necessário:

criar condições para que professores possam construir suas competências prático-teóricas para entender, de fato, o que é e quais são as implicações, por exemplo, do processo de adaptação de MDs na prática docente (BOSOMPEM, 2014), ainda é uma lacuna de pesquisa importante a ser compreendida nos processos de ensino-aprendizagem de LEs (LUCAS, 2016, p.264).

² Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Nesse sentido, nossa pesquisa poderá contribuir com essa lacuna apontada por Lucas (2016) na área de Linguística Aplicada sobre processo de adaptação de materiais didáticos de língua inglesa para crianças em fase de alfabetização.

Objetivos e questões de pesquisa

Os objetivos centrais da pesquisa consistem em **caracterizar** um contexto específico de ensino de inglês para crianças de 5 (cinco) a 6 (seis) anos na fase de alfabetização de uma escola particular do interior de São Paulo e **problematizar** aspectos do planejamento, implementação e avaliação de atividades no ano de 2020, durante a pandemia de COVID-19. As restrições físicas impostas pela pandemia acarretaram a necessidade de modificações no cotidiano em geral das pessoas e, na vida escolar, houve a necessidade de várias reformulações e adaptações, tanto no planejamento e implementação dos processos de gestão, ensino e aprendizagem.

Um dos maiores desafios para as escolas e para os professores neste período foi encontrar formas de superar a falta de acesso dos alunos aos conteúdos e atividades desenvolvidos, tendo em vista que as desigualdades sociais do país se refletiram na desigualdade de acesso à conexão de internet e a dispositivos eletrônicos. Em alguns contextos de melhores condições socioeconômicas, os alunos puderam contar com dispositivos eletrônicos e internet e o papel das famílias foi essencial para a mediação durante o processo de ensino remoto, como foi o caso de nosso contexto de pesquisa.

Portanto, como **objetivos específicos**, nossa pesquisa buscou:

- a) caracterizar as estratégias didáticas planejadas e implementadas pela professora de um contexto específico de ensino de inglês para crianças durante a pandemia de COVID-19;
- b) problematizar aspectos da adaptação do material didático disponível e das atividades online realizadas com apoio e mediação das famílias.

Para tanto, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico com objetivo de compreendermos as problemáticas identificadas por pesquisas anteriores sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil para compreendermos quais estratégias didáticas vêm sendo utilizadas por outros professores e pesquisadores na adaptação de materiais e na implementação de atividades para este público.

Posteriormente, de posse desse conjunto de estratégias didáticas comumente utilizadas, buscamos identificar, nos registros realizados em formato de diário de pesquisa, aspectos relacionados ao planejamento, implementação e avaliação dos materiais e atividades desenvolvidos e os elementos que evidenciavam estratégias didáticas de adaptação utilizadas durante a pandemia.

Para nortear o desenvolvimento da pesquisa, formulamos as seguintes perguntas:

- a) Como se caracteriza um contexto específico de ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização?
- b) Quais estratégias didáticas são utilizadas pela professora na adaptação dos materiais e na implementação de atividades durante a pandemia?

Justificativas, relevância e hipóteses

Nos dias atuais, o aprendizado de uma língua estrangeira tem sido considerado de extrema importância, dadas as características de mundo globalizado e multi/intercultural em que vivemos e tem sido possível observar, nos últimos anos, um movimento de vários sistemas de ensino da Educação Básica para incluírem em seus currículos o inglês desde as primeiras fases do desenvolvimento infantil.

Com a recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020⁴), certamente os currículos das escolas e dos cursos de formação de professores deverão ser atualizados visando o atendimento de novas demandas plurilíngues da sociedade, o que torna relevante o desenvolvimento de pesquisas como a nossa, que podem evidenciar aspectos a serem levados em consideração para o planejamento, implementação e avaliação de ensino de inglês para crianças.

Vale ressaltar que, em alguns contextos mais favorecidos socioeconomicamente, a língua inglesa está presente no cotidiano infantil por meio do contato das crianças com jogos eletrônicos, músicas, brinquedos, filmes, séries, entre outros produtos culturais de fácil acesso por meio de dispositivos digitais. Além disso, algumas famílias podem viajar a países em que a língua inglesa é utilizada, o que contribui para o contato de algumas crianças com a língua estrangeira em situações autênticas de uso, o que desperta o interesse pelo aprendizado formal na escola. Porém, nem todas as crianças possuem

⁴ O texto do Parecer 2/2020 está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file> Acesso em: 01.jun.2021.

acesso a contextos significativos de uso do inglês fora da escola, o que justifica a relevância da introdução do inglês nos currículos das séries iniciais da Educação Básica pública⁵.

Minha atuação como professora de inglês no contexto de escolas públicas e particulares motivou o desenvolvimento de uma pesquisa que investigasse e possibilitasse uma melhor compreensão sobre aspectos envolvidos com o planejamento, implementação e avaliação do ensino de inglês para crianças neste momento histórico da pandemia de COVID-19, em que as escolas vivenciam a necessidade de adaptação espaço-temporal, com a mediação das famílias e uso de recursos digitais.

Em nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que a falta de diretrizes curriculares específicas para o ensino de língua inglesa para crianças em fase de alfabetização exige que as escolas e os professores tomem decisões pedagógicas baseadas em suas experiências anteriores e em aconselhamento junto a outros colegas de profissão, o que pode levar a práticas pedagógicas baseadas em intuição e em hipóteses que, muitas vezes, contradizem teorias já consolidadas no campo do ensino de línguas estrangeiras.

Por isso, reconhecemos a importância e a relevância de um olhar mais sistematizado de pesquisa sobre contextos anteriores de ensino para uma compreensão mais fundamentada sobre as estratégias de adaptação de materiais e de atividades didáticas em função das demandas de cada contexto.

Além disso, consideramos fundamental o papel do professor na mediação da relação do aluno com o objeto de conhecimento — a língua estrangeira. Portanto, nosso envolvimento enquanto professora-pesquisadora do contexto nos parece fundamental e relevante para o desenvolvimento da pesquisa e para a caracterização do contexto de ensino de inglês para crianças visando a problematização de aspectos do planejamento e implementação de atividades durante a pandemia de COVID-19.

Uma das hipóteses de nossa pesquisa é que, durante a pandemia, as atividades que comumente eram desenvolvidas em contexto presencial seriam trabalhadas também no ensino remoto, porém com algumas reformulações e adaptações, tendo em vista a necessidade de apoio das famílias para o acesso das crianças à plataforma digital utilizada.

⁵ Em matéria veiculada no dia 24 de maio de 2021, o governador do Estado de São Paulo anunciou que a partir de 2022 a rede de ensino estadual oferecerá inglês aos alunos das séries iniciais. Matéria disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/05/24/doria-diz-que-alunos-da-rede-estadual-de-sp-terao-aulas-de-ingles-desde-o-1o-ano-a-partir-de-janeiro-de-2022.ghtml> Acesso em: 01.jun.2021.

Outra hipótese de nossa pesquisa refere-se à utilização de *estratégias didáticas* (DÍAZ BARRIGA e HERNÁNDEZ, 2002) comumente utilizadas para o ensino de língua materna em fase de alfabetização, com ênfase em atividades orais e materiais com imagens e cores para a aproximação dos alunos com vocabulário da língua estrangeira, sem abordagem da modalidade escrita. Segundo os referidos autores, as estratégias didáticas são:

(...) utilizadas intencional e flexivelmente pelo agente de ensino. Algumas dessas estratégias podem ser empregadas antes da situação de ensino para ativar o conhecimento prévio ou para estabelecer pontes entre este último e o novo conhecimento (organizadores prévios, objetivos, etc.); outras estratégias, por outro lado, podem ser utilizadas durante a situação de aprendizagem para favorecer a atenção, codificação e/ou o processamento profundo da informação (as perguntas intercaladas, as pistas tipográficas ou discursivas, etc.); e outras estratégias, ainda, podem ser utilizadas preferencialmente ao final da situação de ensino para reforçar a aprendizagem da informação nova (o resumo). Algumas dessas estratégias podem ser empregadas em qualquer momento do ensino (mapas e redes conceituais) (DÍAZ BARRIGA e HERNÁNDEZ, 2002, p.225)⁶.

Nesse sentido, tornou-se relevante compreender os aspectos envolvidos com o planejamento e implementação do ensino de inglês para crianças durante a pandemia, para contribuir com a discussão sobre o ensino no pós-pandemia.

Organização da Dissertação

A Dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos um breve percurso sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil, indicamos possíveis lacunas da formação inicial de professores de línguas e destacamos a importância de pesquisas no campo da Linguística Aplicada sobre ensino de inglês para crianças em fase de

⁶ [Nossa tradução de: “Las estrategias de enseñanza son utilizadas intencional y flexiblemente por el agente de enseñanza. Algunas de estas estrategias pueden ser empleadas antes de la situación de enseñanza para activar el conocimiento previo o para tender puentes entre este último y el nuevo, etc. (los organizadores previos, los objetivos, etc.), otras, en cambio, pueden utilizarse durante la situación de enseñanza para favorecer la atención, codificación y/o el procesamiento profundo de la información (las preguntas intercaladas, las pistas tipográficas o discursivas, etc.) y otras, por último pueden utilizarse preferentemente al término de la situación de enseñanza para reforzar el aprendizaje de la información nueva (el resumen). Algunas, de dichas estrategias pueden ser empleadas en cualquier momento de la enseñanza (los mapas y las redes conceptuales)” (DÍAZ BARRIGA e HERNÁNDEZ, 2002, p.225)].

alfabetização. Também apresentamos a discussão teórica sobre as principais problemáticas envolvidas com o planejamento, implementação e avaliação de ensino de inglês para crianças a partir do levantamento bibliográfico realizado.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como sua natureza, caracterização, tipos de dados e categorias e procedimentos de análise e retomamos os objetivos e perguntas de pesquisa formulados.

O terceiro capítulo apresenta a sistematização e resultados das análises dos dados obtidos a fim de caracterizar o contexto de ensino e discutir as estratégias didáticas utilizadas pela professora e as potencialidades identificadas no uso de alguns recursos digitais.

Por fim, apresentamos algumas considerações finais retomando as perguntas que nortearam a pesquisa, as limitações e possíveis contribuições deste estudo para o próprio contexto, além de deixar alguns encaminhamentos para futuros trabalhos sobre a temática.

1. Fundamentação teórica

Apresentamos, neste capítulo, um breve percurso sobre o ensino de inglês no Brasil, apontamos possíveis lacunas da formação inicial de professores de línguas e destacamos a importância de pesquisas no campo da Linguística Aplicada sobre ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização. Também apresentamos a discussão teórica sobre as principais problemáticas envolvidas com o planejamento, implementação e avaliação de ensino de inglês para crianças a partir do levantamento bibliográfico realizado.

1.1 Breve histórico sobre Ensino de inglês no Brasil

Para compreendermos como a língua inglesa foi difundida nas escolas no Brasil, se faz necessário explicar, brevemente, o histórico do ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto formal de ensino no Brasil e algumas das pesquisas realizadas sobre o tema nas últimas décadas a partir do trabalho de Leffa (1999) e Donnini, Platero e Weigel (2010).

Segundo os autores, a inserção do ensino de línguas se difundiu oficialmente no Brasil no século XVII — mais especificamente em 1855; ano em que o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras se tornaram obrigatórias. Primeiramente eram ofertadas no ensino formal o francês, o inglês e o alemão como línguas estrangeiras modernas e, no mesmo ano, também eram oferecidas as chamadas línguas Mortas ou Método Clássico — língua latina e grego clássico; sendo estas últimas disciplinas inseridas no currículo escolar para que os estudantes tivessem acesso a documentos e textos literários. No ano de 1915, a língua grega foi extinta do currículo escolar e, com isso, a carga horária das disciplinas modernas foram aumentadas, dentre elas o alemão, o espanhol, o francês, o inglês e o italiano.

No decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931⁷, foi acordada uma mudança significativa, com o aumento da carga horária de oferta das línguas estrangeiras modernas (alemão, inglês e francês) e a diminuição da oferta do latim. Além da mudança na carga horária, foi a primeira vez em que houve uma recomendação nos documentos oficiais pela utilização de um método específico — neste caso, do Método Direto; o que resultou

⁷ Esse decreto foi assinado pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco de Campos no governo de Getúlio Vargas.

em uma certa “padronização” das estratégias utilizadas pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para Freeman e Anderson (2011),

O Método Direto tem uma regra muito básica. Não é permitida a tradução. De acordo com o Método Direto, o seu nome deriva do fato de que o significado deve ser transmitido diretamente na língua de destino através do uso de demonstração e ajudas visuais, sem recurso à língua materna dos estudantes (LARSEN-FREEMAN e ANDERSON, 2011, p.46).⁸

Em 1942, com a “Lei Orgânica” ou “Reforma de Capanema”⁹, houve uma reorganização do então chamado ginásial, instituído com duração de quatro de anos e um segundo ciclo, constituído por três anos, nomeado de colegial, com a possibilidade de os alunos optarem entre dois cursos: o clássico ou o científico. Essa reforma trouxe, como consequência para o ensino das línguas estrangeiras, o aumento em 20% de sua carga horária no currículo, com o ensino do francês que era obrigatório no ginásio e no colegial e o ensino da língua inglesa, que era obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e sucessivamente nos dois primeiros anos do colegial, e o ensino da língua espanhola, que era obrigatório no primeiro ano do colégio. Para Leffa (1999):

A Reforma de Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Vistas de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil (LEFFA, 1999, p.19)

Para Donnini, (2013, p.3), “(...) esse período é considerado a época áurea do ensino de LEMs, com um significativo aumento do número de aulas semanais (...)” e vigorou até entrar em vigência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

⁸ Nossa tradução de: The Direct Method has one very basic rule: No translation is allowed. In fact, the Direct Method receives its name from the fact that meaning is to be conveyed directly in the target language through the use of demonstration and visual aids, with no recourse to the students’ native language (FREEMAN e ANDERSON, 2011, p.46).

⁹ Promulgada pelo Ministro Gustavo Capanema.

em 1971¹⁰, que abriu a possibilidade de que as línguas estrangeiras fossem optativas, como previa o artigo 35 da lei:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1.º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1961).

Consequentemente, a partir da LDB (BRASIL, 1971) e suas posteriores alterações, foi gradativa a diminuição da carga horária das línguas estrangeiras no currículo escolar, o que tornou o ensino das línguas estrangeiras considerado como “elitista” (DONINI, 2013). A partir de então, apenas a língua inglesa começa a fazer parte da grade curricular como Língua Estrangeira Moderna.

Na versão atualizada da LDB (BRASIL, 1996), houve a determinação do ensino do inglês a partir da quinta série do ensino fundamental — que correspondia ao atual sexto ano; com a “possibilidade” de “escolha” pela língua estrangeira moderna pela comunidade escolar:

Art. 26; §5º Na parte diversificada do currículo será incluída, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Antes da atualização da LDB (BRASIL, 1996), havia sido criado em 1988 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com o intuito de preservar o direito às crianças e os adolescentes, atribuindo a responsabilidade à família, ao poder público e à sociedade e dirigindo um novo olhar para as crianças e adolescentes, ao garantir os direitos básicos para a cidadania. O Estatuto ainda está vigente e expressa em seu artigo 227 que:

Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda

¹⁰ A LDB consistiu na Lei n.º 4024, em 20 de dezembro de 1961, assinada pelo presidente João Goulart.

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)

Uma década após a criação do ECA, foram criados pela primeira vez no país os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998), com objetivo de orientar e fornecer referencial curricular em nível nacional para professores, coordenadores e diretores das diferentes redes de ensino. Os PCNs (BRASIL, 1998) não possuíam força de lei, mas balizavam as propostas curriculares e, conseqüentemente, a produção de materiais didáticos, conforme apresenta em sua introdução:

Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1998, p. 13).

Um de seus princípios era que as escolas pudessem construir um gerenciamento democrático do currículo, com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico que incorporasse temas transversais, como ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual e a pluralidade cultural e que permitisse que os professores, dentro de cada disciplina, pudessem contribuir para o auxílio no desenvolvimento de cidadania dos alunos, inserindo-os na sociedade de uma forma assertiva. O propósito era apresentar referências para uma “educação de qualidade” por meio de conteúdo, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Com relação à área de língua estrangeira, os PCNs (BRASIL, 1998) abrangiam o ensino a partir do 3.º ciclo (5.ª e 6.ª séries) e no 4.º ciclo (7.º e 8.ª séries), que correspondiam ao ensino fundamental atual. Posteriormente foram criados os PCN para o ensino médio (BRASIL, 2000).

Uma das principais referências para o ensino de línguas estrangeiras dos PCNs (BRASIL, 1998) foi a recomendação para contemplar “quatro habilidades comunicativas”, de produção e compreensão oral e escrita, com a justificativa de que compreender e falar em outra língua possibilita ao aluno a interpretação dos códigos linguísticos na sua língua materna. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998):

A consciência desses tipos de conhecimento pelo aluno é o que será chamado aqui de consciência linguística, que além de ampliar o conhecimento que o aluno tem sobre o fenômeno linguístico, isto é, incluindo a percepção de sua língua materna, de um alto valor na aprendizagem de Língua Estrangeira devido à sua natureza metacognitiva (BRASIL, 1997).

A finalidade da inserção de uma língua estrangeira moderna no currículo, no caso a língua inglesa, era poder inserir o aluno no mundo social pois, segundo o documento: “Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira” (BRASIL, 1998).

A relevância da língua inglesa, neste documento, é justificada pela possibilidade de o aluno conhecer uma das línguas que possui mais falantes no mundo, sendo falada no mundo dos negócios, o que significaria que o ensino da língua estrangeira no currículo escolar proporcionaria uma aprendizagem significativa na vida escolar e social dos alunos, dando acesso à tecnologia, comunicação e favorecendo uma visão intercultural.

Outro ponto importante que o documento apresenta enquanto estratégia didática foi a proposta de interação assimétrica e construção da aprendizagem, que consistia na orientação para que o professor, durante as suas aulas, escolhesse um assunto que fazia parte do currículo escolar, trazendo questionamentos sobre as atividades que já foram realizadas anteriormente e avaliando de uma forma contínua as respostas de seus alunos, incentivando, desta forma, a interação entre professor e aluno.

Essa perspectiva, caracterizada pelo documento como uma perspectiva “sociocultural”, considera que o professor deve reconhecer se poderá avançar com os conteúdos planejados e se as aprendizagens foram alcançadas, sendo de extrema importância que o professor tenha a sensibilidade de ouvir o aluno, para que, assim, possa se integrar como sujeito na linguagem. Ao discutir sobre a teoria sociocultural, Figueiredo (2019) afirma que:

A teoria sociocultural enfatiza o papel da interação entre as pessoas no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e, desse modo, a escola se apresenta como um local privilegiado por proporcionar-lhes participação em atividades socialmente mediadas, seja como professor, seja como pares (FIGUEIREDO, 2019, p.61).

Outro aspecto introduzido pelos PCNs (BRASIL, 1998) enquanto estratégia didática no ensino de língua estrangeira, foi o desenvolvimento da autonomia dos alunos,

considerando que o professor deveria orientar e dar as ferramentas para que seu aluno desenvolvesse uma postura mais ativa diante do processo de aprendizagem — com avaliação contínua.

Nesse sentido, a avaliação passou a ser considerada não mais como um instrumento de ameaça e intimidação pelo professor, mas sim como estratégia didática que leva em consideração a singularidade de cada aluno e a heterogeneidade da sala de aula. Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), “essa avaliação deve, portanto, ser feita, sempre de forma contextualizada e considerando sua relevância na construção do aluno como ser discursivo em Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998, p. 83).

Já em 2014, foi instituído o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), com o estabelecimento de 20 metas a serem alcançadas até 2023 visando a melhoria da taxa da alfabetização e evasão escolar, com a oferta de oportunidade de aprendizagem e universalização da oferta obrigatória de ensino na Educação Básica aos alunos entre quatro e dezessete anos.

No ano de 2017, a LDB (BRASIL, 2017) é novamente atualizada, com um adendo na lei que define o inglês como língua oficial no currículo escolar a partir do sexto ano do Ensino Fundamental II: “Art. 26; § 5.º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa” (BRASIL, 2017).

Nas primeiras décadas dos anos 2000, embora nenhum documento nacional tornasse obrigatório ou fizesse algum tipo de recomendação, o ensino de língua inglesa para crianças se tornou cada vez mais abrangente e presente no contexto de algumas escolas particulares do estado de São Paulo, de tal maneira que algumas instituições privadas e redes públicas de ensino vem ofertando o ensino de LE na grade curricular cada vez mais cedo.

Tais movimentos de inserção precoce da língua estrangeira nos currículos estão relacionados com aspectos de política linguística, que se materializam em materiais didáticos e em propostas curriculares, conforme apontam diversos estudos no Brasil. Tonelli (2013) e Gimenez (2013), por exemplo, apontavam uma escassez de documentos que normatizam e orientam o ensino de inglês no Brasil em níveis anteriores ao sexto ano do Ensino Fundamental, quando esta se torna obrigatória.

Ávila e Tonelli (2018), posteriormente, consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais, DCNs (BRASIL, 2015), que norteiam o plano curricular das escolas e dos

sistemas de ensino, pode ser considerada como responsável pela introdução da possibilidade do ensino de língua estrangeira como obrigatória a partir do primeiro ano do ensino fundamental, ao propor que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, partir do primeiro ano do ensino fundamental, ao menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015, p. 2).

Consideramos que as legislações e orientações anteriormente apresentadas foram responsáveis por propiciar debates nas redes de ensino sobre possíveis estratégias didáticas a serem implementadas no ensino de inglês e impactaram, em alguma medida, a produção de materiais didáticos de língua inglesa no país.

Em nossa pesquisa, estamos considerando como “estratégias didáticas” as estratégias de ensino que são, segundo Díaz Barriga e Hernández (2002, p.225), utilizadas “intencional e flexivelmente pelo agente de ensino”, podendo ser empregadas em diferentes momentos do processo para alcançar objetivos diversos, levando em consideração o pressuposto de que:

(...) consideramos o ensino como um processo de ajuda que vai sendo ajustado em função daquilo que ocorre no decorrer da atividade construtiva dos alunos. Isto é, o ensino é um processo que pretende apoiar ou, se prefere-se o termo, “andamiar” o alcance das aprendizagens significativas (DÍAZ BARRIGA e HERNÁNDEZ, 2002, p.140)¹¹.

Dada a importância da atual reformulação dos currículos e da produção de materiais didáticos atrelados à proposta de uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018), passaremos a apresentar os objetivos previstos pela BNCC (BRASIL, 2018) para o ensino de inglês no ensino fundamental.

¹¹ Nossa tradução de: “(...) consideramos a la enseñanza como un proceso de ayuda que se va ajustando en función de como ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, “andamiar” el logro de aprendizajes significativos” (DÍAZ BARRIGA e HERNÁNDEZ, 2002, p.140).

1.2 A BNCC e os objetivos de Ensino de inglês no Ensino Fundamental

A BNCC (BRASIL, 2018) oferece um conjunto de orientações e estabelece competências e habilidades a serem desenvolvidas durante cada fase da educação básica para todo o território nacional. A previsão de um currículo comum já constava na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 20:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Porém, ainda não havia sido aprovado um documento com estas características no país. Em sua introdução, o documento afirma que:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p.7).

Com relação ao texto voltado para a Educação Infantil, a BNCC (2018) estabelece como princípios o direito de aprender e desenvolver os campos de experiências e os processos que têm como principal objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o Ensino Fundamental, são estabelecidos os componentes curriculares, as competências e habilidades e os componentes específicos do conhecimento.

Dentro de cada área do conhecimento surgem os componentes curriculares e a Língua inglesa é um dos segmentos específicos na área de Linguagens, cuja finalidade é proporcionar ao aluno uma visão de mundo generalizada, inserindo-o na comunicação internacional, para que participe do mundo sem fronteiras e seja capaz de ler e se comunicar ao longo da escolaridade, sendo o aluno protagonista e tenha a autonomia de praticar a construção do seu conhecimento.

A BNCC (BRASIL, 2018) deixa à critério de cada Secretaria de Educação — municipal ou estadual; a inclusão ou não do ensino da língua estrangeira no Ensino Fundamental I como atividade extracurricular, uma vez que a obrigatoriedade está prevista a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental II. De qualquer forma, a BNCC

(BRASIL, 2018) resgatou a importância do ensino da língua inglesa com as seguintes justificativas:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, 2018, p.241).

Portanto, traz uma série de elementos para a reformulação dos currículos de língua inglesa das escolas e, conseqüentemente, para a produção de materiais didáticos. Um dos aspectos é passar a considerar o ensino de inglês na perspectiva de “Educação Linguística” e superar a visão instrumentalizadora da língua estrangeira, que deve ser substituída por uma abordagem que desenvolva agência crítica dos alunos em uma perspectiva próxima aos letramentos (JORDÃO, 2013). Além disso, a própria visão sobre o que é “estrangeiro” é problematizada pelo documento, que afirma que:

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”- a ser ensinado -é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p.241).

Conseqüentemente, nessa perspectiva do uso consciente da língua estrangeira, o professor pode oportunizar aos alunos estratégias didáticas que envolvam a participação de todos de uma forma ativa e efetiva no desenvolvimento do ensino da língua inglesa, assim, evitando aulas fragmentadas com o repertório de apenas uma determinada variedade linguística circunscrita regionalmente a alguma região ou país específico. Portanto, orienta que seja um ensino contextualizado e situado socialmente no idioma,

com a problematização sobre heterogeneidade linguística e relações entre normas e usos sociais que fazem parte da vida e do cotidiano de falantes no mundo.

No documento também podemos destacar a orientação para estratégias que trabalhem multiletramentos, com a exploração de ferramentas digitais para o processo de ensino, desenvolvendo no aluno novos letramentos que os levem para ambientes de aprendizagem e explorem a interação social. Coscarelli e Kersh (2016) defendem que “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano” (e COSCARELLI e KERSH, 2016, p. 21).

O uso de tecnologias digitais por professores e alunos tem se expandido e caracteriza um mundo conectado e globalizado através das mídias sociais e digitais. Dessa forma, o repertório de letramentos é ampliado, recriando novas formas de comunicação, interação e mediação dos alunos com a língua estrangeira e suas culturas.

Enquanto os PCNs (BRASIL, 1998) priorizavam os quatro eixos de conteúdo — conhecimento de mundo, conhecimento sistêmicos, tipos de texto e atitudes; e o desenvolvimento de “quatro habilidades” — no caso da língua estrangeira; a BNCC (BRASIL, 2018) propõe pilares principais como conhecimentos linguísticos e aborda a dimensão intercultural. No campo dos conhecimentos linguísticos, o objetivo principal é levar o aluno a interpretar e resolver as questões pertinentes do dia a dia, ampliando o seu repertório linguístico para que consiga se comunicar por meio de diferentes tipos de linguagens, não apenas pelo contato face-a-face.

Com relação à dimensão intercultural, o processo de ensino e aprendizagem aborda as diversas formas pelas quais falantes multilíngues se expressam em diversos contextos, respeitando as culturas e suas variações linguísticas. Dessa forma, se busca criar possibilidades de interações dentro e fora do contexto escolar, com atitude de respeito diante de todas as culturas dos nativos ou falantes da língua inglesa, conforme defende a BNCC (BRASIL, 2018):

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua-inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais, e emergentes nas sociedades contemporâneas” (BRASIL, 2018, p. 245).

Nesse sentido, recomenda-se enquanto estratégia didática que o professor estimule e amplie as abordagens oferecidas nas aulas, sensibilizando o olhar para novos costumes e perspectivas culturais de outros países. Portanto, não podemos mais pensar na divisão entre cultura e língua, mas sim no conceito de “língua-cultura”, para que a língua tenha um valor assertivo na vida escolar do aluno.

Encontravam-se em fase implementação na educação infantil e séries iniciais, no ano de 2020, os currículos e materiais produzidos a partir da BNCC (BRASIL, 2018). Uma das metas estabelecidas pelo documento era que a alfabetização em língua materna fosse efetivada até o segundo ano do ensino fundamental — antes esse processo deveria ser concluído até o terceiro ano. A antecipação fez com que houvesse uma “aceleração” nos processos de alfabetização das crianças, sendo essencial a colaboração e envolvimento de professores de outras disciplinas no processo, dentre eles o professor de língua estrangeira.

Além disso, os eixos estruturais da BNCC (BRASIL, 2018) para a educação infantil são o interagir e o brincar, ações importantes para que a criança estabeleça sua aprendizagem a partir da brincadeira e interação que é desenvolvida nesta etapa. Por isso, para que a língua estrangeira se torne familiar para as crianças dessa fase, devem ser pensadas estratégias didáticas com o objetivo de proporcionar maior segurança com o uso do idioma, o que não dificulta o trabalho do professor, visto que a criança de hoje tem o contato a todo o momento com as redes sociais, jogos, brincadeiras ‘on-line’, consolidando o aprendizado.

1.3 Aspectos do ensino de língua inglesa para crianças

Autores como Chavrie e Narbona (2005) consideram que a aprendizagem de uma língua estrangeira se torna mais hábil até os seis anos do período escolar, com a justificativa de que os mecanismos de aquisição da linguagem encontram-se plenamente atuantes na criança. Assim, este seria o período em que os fundamentos neurológicos do desenvolvimento da linguagem estariam em formação, facilitando a aprendizagem de duas línguas estrangeiras simultaneamente.

Embora outros autores também apontem que a fase da alfabetização é considerada mais receptiva à aprendizagem e à consolidação linguística, Carvalho e Tonelli (2016)

defendem que não há pesquisas conclusivas que comprovem qual seria a idade ideal para o início do aprendizado de uma língua estrangeira.

Quando pesquisamos sobre qual é a melhor fase para as crianças aprender línguas estrangeiras, Assis-Peterson e Gonçalves (2001), relatam alguns mitos e verdades sobre a aquisição da segunda língua ser na fase de criança, visto que essa crença está enraizada no nosso cotidiano, para cada contexto específico e para o que e como se aprende uma segunda língua é o que determinará qual fase os aprendizes terão uma maior receptividade de aprender e desempenhar a língua como um falante nativo.

O ideal de se alcançar um domínio igual ao do falante nativo deve ser questionado e examinado. Sabemos que nem sempre o domínio total da língua é o único objetivo para todos os aprendizes de L2 em todos os contextos (Assis-Peterson e Gonçalves , 2001,p.23)

Concordamos com Kawachi-Furlan e Rosa (2020) quando afirmam que o ensino de inglês cada vez mais cedo se pauta “em um imaginário coletivo sobre os possíveis benefícios de tal processo” (KAWACHI-FURLAN e ROSA, 2020, p.22). Ao discorrerem sobre dois mitos que envolvem o ensino de língua inglesa para crianças, Kawachi-Furlan e Rosa (2020) desconstroem a ideia do senso comum de que “quanto mais cedo, melhor” e do imaginário de “futurismo” (KAWACHI-FURLAN e ROSA, 2020), que tenta prever a importância do aprendizado do inglês em um futuro que ainda não existe.

Embora não haja evidências científicas nem consenso sobre qual seria a melhor idade para o início do ensino (e aprendizagem) de uma língua estrangeira, Tonelli e Ávila (2020) defendem que:

Do nosso ponto de vista, no entanto, a oferta de uma LE desde a infância amplia as possibilidades de a criança construir suas próprias percepções de como sua língua funciona, no nosso caso, a língua portuguesa, e como diferentes modos de se expressar propiciam o agir no mundo por meio da língua que é “constitutivamente social” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 11) (TONELLI e ÁVILA, 2020, p.252).

Nesse sentido, é fundamental problematizarmos como se caracterizam alguns contextos de ensino e aprendizagem de inglês para crianças em fase de alfabetização como forma de contribuirmos para as discussões sobre aspectos do planejamento e

implementação de materiais didáticos e demandas para formação (inicial e continuada) de professores. Sobre algumas demandas específicas, Boéssio (2013) aponta que:

Para trabalhar com crianças é preciso que haja formação diferenciada, capaz de incitar os futuros docentes a rever seus conhecimentos linguísticos, didáticos e pedagógicos e readaptá-los ao contexto específico, isto é, crianças dos primeiros anos escolares (BOÉSSIO, 2013, p. 225).

Concordamos com Boéssio (2013) e partimos do pressuposto de que, para o desenvolvimento da aprendizagem da criança em diferentes áreas do conhecimento, é fundamental ter em vista a concepção de aprendizagem da língua na perspectiva da interação social. Nesse sentido, nossa experiência docente nos leva a defender que o trabalho com a língua estrangeira para essa faixa etária não deve se basear apenas na memorização e na repetição de estruturas linguísticas, mas sim na escolha e uso de tais estruturas em diferentes contextos de interação social.

Nossa percepção como docente aponta que as crianças parecem estar mais entusiasmadas com o aprendizado de um novo idioma no início de sua escolarização. Sobre essa temática, Cameron (2001), ao discutir o ensino de inglês para crianças, defende que estas costumam ser mais entusiasmadas, ativas e desinibidas, mas que costumam perder o interesse e motivação mais rápido do que adultos. Dessa forma, o planejamento das atividades deveria adequar-se a essas características e prever atividades com duração mais curta, por exemplo.

Outra característica que nos parece relevante no contexto do ensino de inglês para crianças diz respeito à importância da imaginação e do lúdico nessa fase, como por exemplo: contar histórias, trabalhar com contos de fadas, músicas, poesias, filmes de super-heróis, princesas e príncipes; parecem estimular a imaginação e a curiosidade dos alunos e além de ampliar repertório linguístico dos alunos.

Além disso, temos constatado em nossa prática docente que a capacidade de comunicação e expressão é fundamental para o desenvolvimento das descobertas das crianças sobre modos de sentir, de viver e de agir diferentes daqueles ocorridos em seu entorno familiar. Nesse sentido, partimos da concepção de Vigotsky (2017) sobre a importância da linguagem na construção de interação social, segundo o qual:

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma de todo o problema examinado. A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKY, 2017, p.114).

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em crianças em idade escolar, Vigotsky (1988) abordou um aspecto importante para o campo da Linguística Aplicada: o caráter social e interativo do aprendizado. O autor defendia que o aprendizado efetivo depende da interação do sujeito com seus companheiros numa relação de cooperação, bem como do ambiente que o cerca (VIGOTSKY, 1988, p.118), evidenciando a importância da mediação no processo cognitivo de aprendizagem. A teoria sociointeracionista de Vigotsky se baseia no pressuposto de que a relação intra e interpessoal do aprendiz com os sujeitos interagentes de seu meio é sempre mediada pela linguagem. Consideramos ser esta uma das maiores contribuições do referido autor para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com Oliveira (1997, p 33), “a mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.” O desenvolvimento da criança na fase infantil está relacionado com a ação do engajamento da atividade cooperativa, ou seja, a participação conjunta entre os alunos da mesma sala de aula e, desta forma, é muito mais produtiva qualquer atividade coletiva, pois favorece o desenvolvimento de novas habilidades, da linguagem e do intelecto. Dessa forma, as estratégias que serão utilizadas pelo professor e os instrumentos norteadores do trabalho, dentre eles o material didático, parecem ser fundamentais para propiciar situações de aprendizagem da língua inglesa na fase de alfabetização.

A importância atribuída à interação por Vigotsky (2010) fica explícita pela natureza sociointeracionista da linguagem, pois, segundo o autor:

Por mais de uma década, mesmo os pesquisadores mais sagazes nunca questionaram esse fato, nunca consideraram a noção de que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento do que consegue fazer sozinha (VIGOTSKY, 2010, p.96).

Para Vigotsky (2010), portanto, uma das premissas para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento se dá pela interação social. Nesse sentido, é importante ressaltar

que a proposta de desenvolver atividades que envolvam interação para as crianças, em pares ou em grupos, têm o intuito de desenvolver o diálogo, solucionar problemas, trabalhar em equipe, liderar e comunicar uns com os outros, pois, dessa maneira, a criança pode desenvolver-se em colaboração e com apoio de outras crianças.

Nesse sentido, outra noção importante da teoria vigotskyana para compreendermos a importância da interação entre os alunos em nosso contexto de ensino de inglês para crianças refere-se ao conceito de *andaime* (*scaffolding*) que, segundo Figueiredo (1962), “ênfatisa a importância da instrução e da orientação que os professores proveem a seus aprendizes para que eles se desenvolvam em seu processo de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 1962, p. 52).

A noção de andaime se baseia na metáfora de que o aluno, durante seu processo de aprendizagem, vai construindo conhecimentos gradualmente e contando com determinados tipos de “apoios” (ou andaimes) e, conforme se tornam mais “independentes” no processo, tais “apoios” (ou andaimes) podem ser retirados.

Wood, Bruner e Ross (1976) propuseram, a partir da teoria vigotskyana, a “Teoria dos Andaimes” e investigaram o *processo tutorial* que se instaura quando um adulto (ou um par mais proficiente) auxilia uma pessoa mais nova (ou menos proficiente) na realização de tarefas. Os autores consideram que a presença do professor, nestes contextos, vai além do fornecimento de um modelo social a ser imitado, pois a intervenção e mediação do professor pressupõe a instauração de um processo de *andaimização* que possibilita que o aprendiz resolva um problema, realize uma tarefa ou alcance um objetivo que figura além de suas capacidades não-assistidas.

Wood, Bruner e Ross (1976) propõem a existência de seis tipos de andaimes que podem ser oferecidos por um professor (ou alguém mais proficiente) para o auxílio na realização de tarefas. Os tipos de andaimes classificados pelos autores (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976, p. 98) são:

1) andaimes de *recrutamento*: a primeira função do professor é recrutar, por meio deste tipo de andaime, o interesse e aderência dos aprendizes para os requisitos da tarefa¹²;

¹²[Nossa tradução do original: “1. Recruitment. The tutor's first and obvious task is to enlist the problem solver's interest in and adherence to the requirements of the task. In the present case, this often involved getting the children not only interested, but weaned from initial imaginative play with the blocks.” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.98).

- 2) de *redução no grau de liberdade*: este tipo de andaime consiste na simplificação da tarefa mediante a redução dos atos necessários para se alcançar a solução¹³;
- 3) de *manutenção de direção*: é o andaime que permite que o professor mantenha os aprendizes (que geralmente desviam-se do objetivo principal da tarefa em função da falta de interesse ou capacidade) em busca de um objetivo determinado¹⁴;
- 4) de *ênfase em traços críticos*: este tipo de andaime se faz presente quando o professor acentua certos traços da tarefa que são relevantes, através de diferentes estratégias, provendo informação a respeito da discrepância entre a solução apresentada pelo aprendiz e aquela considerada correta¹⁵;
- 5) de *controle da frustração*: o oferecimento deste tipo de andaime visa à preservação da face dos aprendizes, mediante a exploração de seus desejos de acertar, no sentido de preservá-los dos sentimentos de estresse ou ameaça que podem decorrer dos erros na realização das tarefas¹⁶; e
- 6) de *demonstração*: andaime que envolve, em primeiro lugar, a idealização da solução a ser alcançada pelo aprendiz e, em seguida, explicação a respeito da resolução parcialmente oferecida pelo aprendiz para que o mesmo possa concluir a tarefa a partir da compreensão da lógica que embasa sua resolução¹⁷.

13 Nossa tradução do original: “2. Reduction in degrees of freedom. This involves simplifying the task by reducing the number of constituent acts required to reach solution. N. Bernstein (1967) first pointed to the importance of reducing the alternative movements during skill acquisition as an essential to regulating feedback so that it could be used for correction. In the present instances, it involved reducing the size of the task to the level where the learner could recognize whether or not he had achieved a "fit" with task requirements. In effect, the "scaffolding" tutor fills in the rest and lets the learner perfect the component sub-routines that he can manage (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.98)].

14 [Nossa tradução do original: “3. Direction maintenance. Learners lag and regress to other aims, given limits in their interests and capacities. The tutor has the role of keeping them in pursuit of a particular objective. Partly it involves keeping the child "in the field" and partly a deployment of zest and sympathy to keep him motivated. The children often made their constructions in order to show them to the tutor. In time, the activity itself became the goal—but even then, the older children often checked back. One other aspect of direction maintenance is worth mention. Action, of course, tends to follow the line of previous success. There were instances, for example when subjects would work successfully (and apparently endlessly) on constructing pairs, rather than moving on from this success at a simpler level to trying out a more complex task—like the construction of a flat quadruple. Past success served to distract from the ultimate goal. The effective tutor also maintains direction by making it worthwhile for the learner to risk a next step” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.98)].

15 [Nossa tradução do original: “4. Marking critical features. A tutor by a variety of means marks or accentuates certain features of the task that are relevant. His marking provides information about the discrepancy between what the child has produced and what he would recognize as a correct production. His task is to interpret discrepancies” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.98)].

16 [Nossa tradução do original: “5. Frustration control. There should be some such maxim as "Problem solving should be less dangerous or stressful with a tutor than without". Whether this is accomplished by "face saving" for errors or by exploiting the learner's "wish to please" or by other means, is of only minor importance. The maior risk is in creating too much dependency on the tutor.” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.98)].

17 [Nossa tradução do original: “6. Demonstration. Demonstrating or "modeling" solutions to a task, when closely observed, involves considerably more than simply performing in the presence of the tutee. It often involves an "idealization" of the act to be performed and it may involve completion or even explication of a solution already partially executed by the tutee himself. In this sense, the tutor is "imitating" in idealized form an attempted solution tried (or assumed to be tried) by the tutee in the expectation that the learner will then "imitate" it back in a more appropriate form” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p.98)].

Consideramos a classificação de tipos de andaimes proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) a partir da teoria vigotskyana relevante para nosso contexto de pesquisa e as utilizaremos como categorias de análise do nosso corpus, considerando que as estratégias didáticas utilizadas pela professora são tipos de andaime a serem oferecidos aos alunos na realização de atividades em grupos, em duplas ou de forma individual.

Além disso, por se tratar de um contexto de ensino que utiliza material didático baseado na abordagem cooperativa como pressuposto teórico-metodológico, partimos da conceituação de Donnini (2013) de que é necessário oferecer situações:

(...) aos aprendizes por meio de trocas de informações em grupos socialmente estruturados pelo professor a fim de propiciar que os alunos aprendam uns com os outros, criando uma interdependência positiva (DONNINI, 2013, p.21).

Para que as atividades em grupo sejam cooperativas, algumas condições precisam existir previamente. É por esse motivo que nem toda atividade em grupo pode ser considerada cooperativa. Sobre essa questão, Olsen e Kagan, (1992, p.8) propõem a seguinte definição:

A aprendizagem cooperativa é uma atividade de aprendizagem em grupo, organizada de modo que o aprendizado dependa da troca de informações socialmente em grupo e que cada aprendizado seja realizado com a possibilidade de que esse aprendizado seja uma motivação para os outros”¹⁸ (OLSEN & KAGAN, 1992, p.8, tradução nossa).

Na teorização sobre essa abordagem, os autores destacam a importância da dependência positiva. Para Gee (2004), as crianças têm contato com diversas formas de linguagem, algumas desenvolvem a leitura em casa, outras com as novas tecnologias, em um processo que ocorre de acordo com a cultura e o meio em que a criança está inserida, uma vez que as práticas de linguagem ocorrem de maneira diferenciada em cada contexto social. Dessa forma, compreende-se que a interação entre os alunos e a troca de

¹⁸ “Cooperative learning is a group learning activity organized so that learning is depend the socially structured Exchange of information between learning in group and which each learning is held accountable for this or her own learning is motivated increase of others”.

conhecimentos nas atividades coletivas pode ajudar o grupo, de forma geral, a desenvolver diversos tipos de habilidades linguísticas. De acordo com Bento (2017):

A definição de uma abordagem pedagógica em que o principal objetivo seja o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno, é essencial para que o material didático seja de boa qualidade, pois isso resulta na integração do teórico e prático de seu contexto (BENTO, 2017, p. 20).

Também é importante destacar o papel das brincadeiras na constituição social das crianças, uma vez que contribuem para poderem desempenhar e reconhecer-se em diferentes papéis sociais. Ao discutir a importância das brincadeiras na educação infantil, Sarmiento (2004) afirma que:

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança de sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz de conta” é algo inapropriado para referenciar o modo específico como as crianças transpõem o real imediato e o reconstruem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu cotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efectivamente se encontram associados (SARMENTO, 2004, p. 16).

Outro importante elemento presente no contexto do ensino para crianças é o material didático, pois este auxilia o professor no planejamento e implementação do currículo escolar. Sobre a importância do livro didático como um dos materiais centrais na Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já afirmavam que:

O livro didático é um material de forte influência, na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois, a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 67).

É necessário observar que não é o livro didático que complementa os professores, mas o livro deve ser adequado e adaptado pelo professor a cada contexto de ensino. Seu uso de forma crítica e informada precisa levar em consideração os propósitos pedagógicos

e quais estratégias o professor precisa lançar mão para contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Ao discutir sobre a adaptação de materiais didáticos, Lucas (2016) defende que:

No processo de adaptação faz-se necessário que o professor esteja consciente do porquê ele deve alterar a concepção original de um MD, por exemplo. Nesse sentido, esse procedimento é bastante similar ao da reflexão, já que sua compreensão para a mudança depende daquilo que faz sentido de acordo com a prática pedagógica (LUCAS, 2016, p.97).

Ainda referindo-se ao processo de adaptação de materiais didáticos, Lucas (2016) destaca a importância de a reflexão sobre a prática embasar as decisões do professor, pois segundo a autora:

(...) muitos profissionais de ensino não conseguem perceber quais as implicações das adaptações em suas práticas pedagógicas, especialmente porque nunca foram convidados a pensar sobre o que elas são e o que elas significam nos processos de ensino-aprendizagem. Dessarte, não conseguem vislumbrar outras alternativas para o ensino que ofertam em sala de aula (...). Assim, por meio das experiências de sala de aula, os professores podem apresentar melhores condições de decidir em quais momentos eles devem repensar as propostas originalmente sugeridas pelos MDs, não precisando aceitar tudo o que foi proposto por parte de quem escreveu o recurso didático (LUCAS, 2016, p. 99-103).

Embora o ensino de língua estrangeira na BNCC (BRASIL, 2018) não seja obrigatório na educação infantil e no Ensino Fundamental I, é possível identificar os seguintes princípios a serem trabalhados nos campos de experiência que se relacionam com línguas e culturas:

(...) estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 2008, p.63).

Também podemos encontrar em McKay (2006, apud SCARAMUCCI, COSTA, ROCHA, 2008) pelo menos quatro condições ideais apontadas para a aprendizagem de língua estrangeira para crianças, a saber:

- 1) foco no sentido, em vez do foco na forma;
- 2) promoção de materiais e interações interessantes;
- 3) oportunidades de foco na forma;
- 4) um ambiente amigável, colaborativo, seguro que proporcione suporte para a aprendizagem.

O contexto do ensino da língua estrangeira para crianças também tem como uma de suas características a criação de situações de aprendizagem que enfatizam no contexto escolar a oralidade, pelo fato de os alunos encontrarem-se em fase de alfabetização e demandarem a articulação do não-verbal e do verbal, de sons e de gestos. Na dimensão do ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças, de acordo com Holden e Nobre (2019), a língua estrangeira precisa ser inserida no contexto real, ou seja, fazer parte das ações da rotina da criança, mediando a interação entre professor e alunos para que as atividades façam sentido.

Holden e Nobre (2019) também defendem que as crianças mostram um maior interesse ao praticar uma nova língua, pois tudo é novo e os encanta e, deste modo, estão mais abertas a descobrir palavras em uma língua distinta da nativa. Nesse sentido, os autores sugerem que uma estratégia didática a ser utilizada pelos professores seja a preparação de uma sequência didática¹⁹ que seja importante para as crianças e que contenha atividades de socialização e que faça sentido para elas.

Em nossa prática docente temos observado que quando utilizamos a língua estrangeira em contextos de “interação autêntica” com as crianças, estas se sentem incluídas e demonstram maior motivação para interagir. Isso ocorre, por exemplo, quando utilizamos o inglês para fazer questionamentos para as crianças, para perguntar sobre qual brinquedo mais gostam, qual a cor preferida, onde seus pais trabalham, que evidenciam para as crianças o uso da língua estrangeira em situação real e cotidiana.

As características anteriormente discutidas têm sido observadas em minha prática docente como professora de inglês para crianças. Passaremos a apresentar, a seguir, resultados de nosso levantamento bibliográfico sobre as características e problemáticas identificadas por outras pesquisas sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil.

¹⁹ Utilizamos aqui o termo “sequência didática” por ser esta a nomenclatura utilizada pela escola, sem relação direta com a discussão teórica proposta por Dolz e Schneuwly (2004).

1.4. Características e problemáticas do Ensino de inglês para crianças identificadas por pesquisas anteriores

Com o objetivo de mapearmos as principais problemáticas do ensino de inglês para crianças identificadas por pesquisas anteriormente desenvolvidas no Brasil, procedemos a um levantamento bibliográfico no Portal CAPES de Teses e Dissertações (Sucupira). O levantamento foi realizado no mês de agosto de 2020, utilizando os seguintes termos: “ensino de inglês para crianças”, “ensino de inglês nos anos iniciais” e “inglês para crianças”²⁰.

Como resultados para as buscas sobre “ensino de inglês para crianças” foram localizadas 23 pesquisas defendidas entre 2002 e 2019; para as buscas com o termo “ensino de inglês nos anos iniciais” foram localizadas 3 (três) pesquisas defendidas entre 2013 e 2018; e, para as buscas com o termo “inglês para crianças” foram localizadas 45 pesquisas, defendidas entre 2002 e 2019.

De posse dos resultados, procedemos à leitura dos resumos das pesquisas para identificarmos se apresentavam discussões sobre características e problemáticas identificadas no Ensino de inglês para crianças e, nos casos em que as pesquisas cumpriam com esses requisitos, procedemos à leitura na íntegra com vistas a sintetizar os achados das pesquisas anteriores. Desse modo, apresentamos os resultados de nosso levantamento bibliográfico, composto por resultados de 9 (nove) pesquisas²¹, cujas contribuições são apresentadas a seguir em ordem cronológica de publicação/defesa.

A pesquisa de Garcia (2011)²² analisa, sob a perspectiva da Análise do Discurso, os discursos e sentidos construídos sobre o ensino de inglês para crianças na legislação brasileira, em documentos da mídia e em falas de especialistas. Como principais

²⁰ Vale destacar que existe um mapeamento realizado pelo grupo FELICE, coordenado pela profa. Dra. Juliana Tonelli e disponível no site: <https://feliceuel.wordpress.com/mapeamento/> Acesso em: 15.jul 2021.

²¹ Outras pesquisas que também parecem cumprir com os requisitos de nossas buscas, mas não fazem parte de nossa revisão bibliográfica por não estarem disponíveis de forma online no momento da pesquisa são: Santos (2002), Miranda (2003), Luz (2003), Shimoura (2005), Tonelli (2005), Faria (2006), Sabadin (2006), Campos-Gonella (2007), Terenzi (2009), Dellova (2009), Antonini (2009), Marini (2010), Ornellas (2010), Rezende (2010), Rampin (2010), Ferreira (2011), Garcia (2011), Orru (2011), Silva (2012), Grande (2012), Frade (2012), Mello (2013), Maciel (2014), Lemes (2014), Piato (2015), Vedana (2016), Reis (2018), Merlo (2018), Lima (2019) e Malta (2019).

²² GARCIA, Bianca Rigamonti Valeiro. **Por que quanto mais cedo melhor?** uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. Tese. USP, 2011. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5016011. Acesso em: junho de 2020.

constatações, Garcia (2011) identifica que há uma cadeia discursiva que justifica a importância do ensino de inglês desde a infância a partir de ideais neoliberais.

Como principais representações, os discursos analisados reforçam a ideia de que a criança é um ser passivo e que aprende rápido e sem dificuldade, uma vez que o aprendizado precoce da língua poderia garantir maior eficácia.

A pesquisa de Silva (2013)²³ se caracteriza como estudo de caso que propõe conhecer e analisar a experiência docente de um grupo de 10 (dez) professores de inglês que lecionam para crianças. Como instrumentos para coleta de dados, foi utilizado um questionário que consta de perguntas relacionadas à formação, ao material didático, às aulas, à criança como aprendiz, dentre outras. Com base nas informações obtidas, Silva (2013) apresenta algumas considerações relacionadas com o contexto de ensino de inglês para crianças.

Com relação às aulas de inglês, a pesquisa constatou que os professores utilizam os seguintes materiais autênticos, em ordem de importância: 1. Músicas (que não fazem parte do material didático); 2. Filmes; 3. Desenhos; 4. Jogos (jogos de tabuleiro, Twister, entre outros); 5. Fantoches, Revistas e Outros: "livros paradidáticos"; "dança ou movimentos com ritmo para a memorização".

Com relação às expectativas e preferências dos alunos, a pesquisa identificou que os alunos preferem, em ordem de importância, trabalhar com: 1. Brincadeiras e jogos envolvendo o inglês; 2. Utilização de filmes/desenhos e músicas; 3. Diálogos; 4. Lições no livro didático; 5. Outro: "atividades práticas com cartazes e elaboração de projetos".

A pesquisa desenvolvida por Levay (2015)²⁴ discute as contribuições pedagógicas da utilização de jogos digitais no ensino de inglês para crianças. O pesquisador parte do pressuposto de que o ensino para crianças deve pautar-se em atividades diversificadas, portanto, um dos tipos possíveis de atividades a serem desenvolvidas consiste no uso de jogos digitais. Outro pressuposto da pesquisa relaciona-se com a necessidade que as

²³ SILVA, Thais Marchezoni da. **Carências na formação do professor de língua inglesa em face do ensino para crianças de 6 a 10 anos**: uma amostragem do problema. Dissertação. Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=560219#. Acesso em: junho de 2020.

²⁴ LEVAY, Paula Bastos. **Jogos digitais no ensino e aprendizagem de inglês para crianças**. Dissertação. UFRPE, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3559061. Acesso em: junho de 2020

crianças possuem de revisitar os conteúdos repetidamente e que, nesse sentido, os jogos digitais podem contribuir com a fixação de vocabulário e estruturas.

Para coleta de dados junto a um grupo de crianças de uma escola em Recife, a pesquisa utilizou como instrumentos a observação de aulas, questionário e entrevistas. Como principais características e problemáticas identificadas no contexto, a pesquisa de Levay (2015) aponta a motivação e interesse dos alunos pelas atividades com jogos digitais e uma familiarização com os dispositivos manipulados. Quanto aos aspectos de aprendizagem foi possível constatar que as crianças reconheceram nos jogos digitais as palavras em inglês anteriormente trabalhadas pela professora e puderam aprender novas palavras e estruturas, de forma autônoma. Do ponto de vista dos professores participantes da pesquisa são grandes os desafios no ensino de inglês para crianças: 1. O fato de os alunos não saberem ler nem escrever; 2. ter criatividade para ensinar as mesmas coisas de maneiras diferentes e próprias para a faixa etária; 3. Organizar material para prender a atenção deles durante a aula; 4. preparar várias atividades dinâmicas, diversificadas para a mesma aula, considerando que a concentração/atenção é mais curta.

A pesquisa desenvolvida por Machado (2016)²⁵ possuiu como objetivo investigar a construção das identidades de duas professoras de inglês para crianças por meio de análise sobre crenças. A proposta inicial era realizar uma reflexão sobre o material didático, mas ao longo da pesquisa e com os resultados obtidos em conversas reflexivas, o foco da pesquisa foi alterado, pois apontou-se que a construção identitária dos discursos das professoras sobre as diversidades de identidades ocorreu na participação das reuniões entre professores e alunos da instituição.

Como principais características e problemáticas no ensino de inglês para crianças, as professoras participantes da pesquisa apontam como desafios entender como as crianças aprendem, dificuldade em conseguir “controlá-los” em sala, dificuldade em seguir os procedimentos solicitados pelo material. Também podem ser identificadas em suas falas uma preferência em priorizar vocabulário e a crença de que para ser boa professora para crianças precisa ter sido antes mãe.

²⁵ MACHADO, Roberta de Freitas Souza. **Você é estrela do show**: um estudo sobre os processos identitários e crenças de uma professora de inglês para crianças. Dissertação. PUC-Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3607976. Acesso em: junho de 2020.

A pesquisa de Agra (2016)²⁶ teve como objetivo compreender uma experiência de introdução do componente curricular língua inglesa em uma turma do Ensino Fundamental I de uma escola pública da periferia de Maceió (AL). A pesquisa, fundamentada na teoria dos Multiletramentos, caracterizou-se como estudo de caso e foram utilizados como instrumentos para coleta de dados os planos de aulas, relatos de aula, atividades produzidas pelos alunos e entrevistas e rodas de conversa.

Como principais resultados, Agra (2016) constatou que as crianças verbalizavam, em interação com os outros, alguns discursos homogeneizadores e centralizadores, reproduzindo as relações de poder existentes na sociedade contemporânea. Também foi possível identificar que as famílias das crianças consideram importante o aprendizado do inglês com vistas à futura empregabilidade. As falas das crianças participantes da pesquisa evidenciam interesse em aprender a língua e a cultura estrangeira e manifestam sinceridade quanto à insatisfação nas atividades trabalhadas pela professora e apresentam possíveis sugestões para reformulação.

A pesquisa de Perico (2018)²⁷ teve como objetivo elaborar e analisar material temático baseado em tarefas para crianças em um contexto de escola pública do interior paulista. Os instrumentos para coleta de dados foram: diário de pesquisa da professora-pesquisadora, dois questionários, entrevista com o professor de inglês, desenhos dos alunos e gravações em vídeo.

Como principais contribuições, a pesquisa identificou a potencialidade dos desenhos produzidos pelas crianças como elemento de interpretação dos textos orais em formato de contos de fada. Além disso, propõe que o aprendizado das crianças deve ser mais incidental, em que não haja tanta preocupação com estruturas gramaticais e aponta a importância do uso da língua materna em momentos de explicação e dúvidas.

²⁶ AGRA, Christiane Batinga. **Inglês se aprende na escola pública: reflexões sobre a introdução da língua inglesa no ensino fundamental I à luz dos multiletramentos**. Dissertação. Universidade Federal de Alagoas, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3663270. Acesso em: junho de 2020.

²⁷ PERICO, Ana Gabriela. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora**. Tese. UFSCar, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6751274#. Acesso em: junho de 2020.

O objetivo da pesquisa desenvolvida por Assaf (2018)²⁸ foi identificar as percepções de professores de língua inglesa do Ciclo de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo sobre a ausência de currículo para esse ciclo e investigar o que norteava a prática desses professores na ausência de um referencial curricular. Tratou-se, portanto, de um estudo de caso qualitativo-interpretativista, do qual participaram dez docentes de Língua Inglesa do Ciclo de Alfabetização (1º a 3º anos) da rede municipal de ensino de São Paulo, que responderam a um questionário de perfil profissional e a uma entrevista semiestruturada.

Como principais problemáticas relacionadas com o ensino de inglês para crianças, a pesquisa aponta que a falta de referenciais curriculares levou os professores participantes da pesquisa a diferentes concepções sobre o currículo, em geral, considerando que o ensino da língua estrangeira deveria pautar-se em uma lista de prescrição e de conteúdos. A pesquisa também aponta que havia lacunas na formação inicial dos professores que dificultavam o trabalho com os alunos desse ciclo e que os professores tentavam preenchê-las com formação contínua.

Como principais características do ensino de inglês para crianças, a pesquisa indica que a ausência de currículo torna o trabalho dos professores mais solitário, fazendo com que eles baseiem as suas tomadas de decisão em experiências anteriores. Também indica que os trabalhos pedagógicos pertinentes nem sempre eram validados, em especial as atividades lúdicas e que, portanto, a ausência de um referencial curricular acarretava que a prática desses professores parece ser norteada por sua formação, pelas experiências vivenciadas durante a carreira/com colegas de profissão, por suas crenças e concepções sobre ensino-aprendizagem de LI e pelas leituras e estudos que fazem por conta própria.

A pesquisa desenvolvida por Silva (2019)²⁹ investigou os efeitos de sentido da implantação do ensino de inglês no Ensino Fundamental I da rede municipal de Nova Lima. Mais especificamente, foram analisados, sob a perspectiva da Análise do Discurso,

²⁸ ASSAF, Ariane Ferreira. **A ausência de currículo para o Ciclo de Alfabetização: percepções de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.** Dissertação. PUC-São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6345532. Acesso em: junho de 2020.

²⁹ SILVA, Kelly Cristina. **Ensino de inglês no Fundamental I de Nova Lima, MG: acontecimento e efeitos de sentido nos dizeres dos professores.** Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7728895. Acesso em: junho de 2020.

os dizeres de cinco professores de inglês que atuaram no período da implantação para depreender suas representações sobre si e sobre seu ensino, que ressoou e ainda ressoa no processo identificatório de cada um.

Como instrumentos para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, um diário de bordo e uma conversa em grupo denominada Conversação. As falas das professoras participantes apontam uma sensação inicial de medo e desconhecimento sobre o contexto do ensino de inglês para crianças, uma vez que possuíam experiência no Ensino Fundamental II e, nesta fase, apontam que as habilidades de produção e compreensão escrita eram as mais privilegiadas.

Além disso, são indicadas como principais problemáticas no ensino de inglês para crianças o fato das aulas não se estruturarem de forma “tradicional” e a dificuldade em planejar atividades mais lúdicas e voltadas para o público infantil, uma vez que a formação inicial em Letras não havia trabalhado essas questões.

Outra pesquisa foi realizada por Padre (2019)³⁰ e possuiu objetivo principal de investigar a formação pré-serviço dos professores no Ensino Fundamental I (EF I). Foram utilizados entrevistas e questionário para coletar dados junto aos professores que explicitassem as lacunas de sua formação inicial para o ensino de inglês para crianças.

Como resultados, a pesquisa apontou que tanto a formação em Letras quanto a formação em Pedagogia geraram insatisfação nos profissionais que lecionam inglês no Ensino Fundamental I.

Como perfil dos professores de inglês para crianças, os questionários e entrevistas realizadas apontam que a maioria dos participantes possuía licenciatura em Letras, tendo declarado que haviam aprendido a dar aulas para crianças através de cursos de formação continuada e, principalmente, por meio da própria prática de ensino de inglês para crianças.

Apresentamos, a seguir, o **Quadro 1**, que sintetiza o levantamento bibliográfico, como forma de organizar as características atribuídas ao ensino de inglês para crianças identificadas por pesquisas anteriores:

Autor/ano	Características atribuídas ao ensino de inglês para crianças
-----------	--

³⁰ A pesquisa foi defendida em 2019 por Brenda Treco, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com título “A formação pré e em serviço do professor de inglês no ensino fundamental I”.

	Características e hipóteses sobre aprendizado das crianças	Características e hipóteses sobre ensino
Garcia (2011)	discurso em documentos, na mídia e na fala de especialistas de que a criança é um ser passivo que aprende rápido e sem dificuldade;	Justificativa do ensino precoce de inglês com base em argumentos neoliberais
Silva (2013)	Alunos preferem trabalhar com: 1. Brincadeiras e jogos envolvendo o inglês 2. Utilização de filmes/desenhos e músicas 3. Diálogos 4. Lições no livro didático 5. Outro: "atividades práticas com cartazes e elaboração de projetos".	Professores preferem utilizar os seguintes materiais autênticos: 1. Músicas (que não fazem parte do material didático) 2. Filmes 3. Desenhos 4. Jogos (jogos de tabuleiro, Twister etc.) 5. Fantoques, Revistas e Outros: "livros paradidáticos"; "dança ou movimentos com ritmo para a memorização".
Levay (2015)	Crianças possuem necessidade de revisitar os conteúdos repetidamente; alunos não sabem ler nem escrever;	professor precisa utilizar criatividade para ensinar as mesmas coisas de maneiras diferentes, organizar material para prender a atenção dos alunos durante a aula, preparar várias atividades dinâmicas, diversificadas para a mesma aula, considerando que a concentração/atenção é mais curta
Machado (2016)	É necessário entender como as crianças aprendem	há dificuldade em conseguir "controlar" alunos em sala e seguir os procedimentos solicitados pelo material; há preferência em priorizar vocabulário; existe crença de que para ser boa professora para crianças precisa ter sido antes mãe.
Agra (2016)	Crianças verbalizam, em interação com os outros, discursos homogeneizadores e centralizadores, reproduzindo as relações de poder existentes na sociedade contemporânea; famílias consideram importante o aprendizado do inglês com vistas à futura empregabilidade; crianças manifestam sinceridade quanto à insatisfação nas atividades trabalhadas pela professora e apresentam possíveis sugestões para reformulação	
Perico (2018)	O aprendizado das crianças deve ser mais incidental, sem tanta preocupação com estruturas gramaticais e aponta a importância do uso da língua materna em momentos de explicação e dúvidas.	Desenhos produzidos pelas crianças possuem potencialidades como elemento de interpretação dos textos orais em formato de contos de fada;
Assaf (2018)	Atividades pedagógicas lúdicas nem sempre são validadas;	A falta de referenciais curriculares leva os professores a diferentes concepções sobre o currículo, em geral considerando que o ensino da língua estrangeira deveria pautar-se em uma lista de prescrição e de conteúdos; ausência de currículo torna o trabalho dos professores mais solitário, fazendo com que eles baseiem as suas tomadas de decisão em experiências anteriores;
Silva (2019)		Sensação inicial de medo e desconhecimento sobre o contexto do ensino de inglês para crianças por parte de professores que possuem experiência de ensino no fundamental 2; Aulas não se estruturam de forma "tradicional"; Dificuldade em planejar atividades mais lúdicas e voltadas para o público infantil
Padre (2019)		Tanto a formação em Letras quanto a formação em Pedagogia geram insatisfação nos profissionais que lecionam inglês no Ensino Fundamental I; Professores aprendem na prática
<i>Quadro 1 – Síntese do levantamento bibliográfico sobre características atribuídas ao ensino de inglês para crianças (autoria própria)</i>		

As características anteriormente apontadas pelas pesquisas sobre ensino de inglês para crianças serviram como categorias para as análises que empreendemos sobre as características de um contexto específico de ensino e para problematizarmos os aspectos relacionados com o planejamento, implementação e avaliação de atividades durante a pandemia.

Apresentaremos, no próximo capítulo, os aspectos metodológicos da pesquisa.

2. Metodologia: a pesquisa realizada

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, tais como sua natureza, caracterização do contexto, tipos de dados e categorias e procedimentos de análise. Também apresentamos caracterização do contexto e dos participantes envolvidos.

2.1 Natureza e caracterização da pesquisa

A presente pesquisa possui natureza teórica e analítica com o uso dos dados qualitativos, que envolve a leitura e a discussão do referencial teórico. Bogdan e Biklen (1994, p. 47) defendem que a investigação qualitativa apresenta algumas características fundamentais. Primeiramente, o ambiente natural da pesquisa torna-se sua “fonte direta de dados” e o pesquisador o principal instrumento do processo.

Além disso, constitui-se como descritiva, já que elabora os dados com descrições escritas que buscam representar as interpretações do pesquisador, cujo interesse reside no processo pelo qual se deu a realidade que investiga e não somente nos resultados que ela apresenta. Dessa forma, os dados são analisados de maneira indutiva, realizando abstrações a partir do agrupamento deles com a preocupação em colher o sentido que os indivíduos atribuem ao seu contexto.

Seguindo esses pressupostos, nossa pesquisa buscou caracterizar as especificidades de um contexto de ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização, focalizando os aspectos do planejamento, implementação e avaliação de atividades desenvolvidas durante a pandemia de COVID-19 considerando os sujeitos, as situações e as necessidades observadas e interpretadas pela professora-pesquisadora.

Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como “pesquisa-ação educacional”, definida por Tripp (2005) como:

(...) é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (...) (TRIPP, 2005, p.445).

Seguindo o autor, um dos desafios do professor-pesquisador que desenvolve pesquisa-ação educacional é desenvolver maturidade científica e estabelecer os limites entre aquilo que é sua prática e sua pesquisa pois:

(...) embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005, p. 447)

Com relação às etapas e procedimentos metodológicos utilizados, o ciclo da pesquisa-ação educacional é composto pelas etapas de planejamento, implementação, descrição e avaliação — com objetivo final de que “se ganhe uma melhor compreensão da prática rotineira por meio de sua melhora; de modo que a melhora é o contexto, o meio e a finalidade principal da compreensão” (TRIPP, p.450).

O planejamento envolve a análise da situação e da temática que se quer investigar, com a proposição de ações a serem implementadas, a partir da fundamentação teórica. A implementação envolve apropriação de teorias e reflexão sobre a prática, para as etapas posteriores de descrição interpretativa e avaliação, para o recomeço do ciclo de pesquisa-ação.

O projeto inicial de pesquisa buscava focalizar a implementação de materiais didáticos de inglês junto a um grupo de alunos em fase de alfabetização em contexto presencial de ensino. Envolveu, portanto, a revisão bibliográfica sobre as principais características identificadas por pesquisas anteriores sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil, bem como bibliografia sobre a teoria vigotskyana e, mais especificamente, sobre a “teoria dos andaimes” proposta por Wood, Bruner e Ross (1976) a partir de Vigotsky enquanto estratégias didáticas a serem utilizadas. De posse do levantamento bibliográfico, foram desenvolvidos atividades e materiais a serem implementados em contexto presencial de ensino, previsto para ocorrer no ano de 2020.

Tendo em vista as restrições impostas pela pandemia de COVID-19, houve a necessidade de adaptarmos as atividades e materiais inicialmente pensados para o contexto presencial para o contexto online de ensino. Em função dessa adaptação, foi necessário nos apropriarmos de novas teorias e refletirmos sobre aspectos relacionados com o planejamento, implementação e avaliação nessa nova modalidade. Dessa forma,

os objetivos iniciais da pesquisa também foram reorientados e a ênfase recaiu sobre o próprio processo de planejamento, implementação e avaliação das estratégias didáticas da professora-pesquisadora, uma vez que os registros em formato de diário de pesquisa evidenciaram aspectos relevantes do ponto de vista teórico-metodológico sobre esse processo, que passaremos a descrever mais detalhadamente na próxima seção.

2.2 Etapas da pesquisa, tipos de dados e categorias e procedimentos de análise

Considerando as características do ciclo da pesquisa-ação educacional proposta por Tripp (2005) e nosso objetivo principal de caracterizar um contexto específico de ensino de inglês para crianças e problematizar aspectos do planejamento, implementação e avaliação de atividades durante a pandemia de COVID-19, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas: 1.^a coleta de dados bibliográficos; 2.^a coleta de dados documentais e 3.^a triangulação e análise dos dados coletados.

A 1.^a etapa da pesquisa, desenvolvida no primeiro semestre de 2020 consistiu na delimitação do tema e na coleta de dados bibliográficos sobre pesquisas anteriormente desenvolvidas sobre a temática. Para tanto, procedemos ao levantamento bibliográfico no Portal CAPES de Teses e Dissertações (disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>) com a utilização dos seguintes termos: “ensino de inglês para crianças”, “ensino de inglês nos anos iniciais” e “inglês para crianças”.

Como resultados para as buscas sobre “ensino de inglês para crianças” foram localizadas 23 pesquisas defendidas entre 2002 e 2019; para as buscas com o termo “ensino de inglês nos anos iniciais” foram localizadas 3 (três) pesquisas defendidas entre 2013 e 2018; e para as buscas com o termo “inglês para crianças” foram localizadas 45 pesquisas defendidas entre 2002 e 2019.

De posse desses resultados, procedemos à leitura dos resumos das pesquisas para identificarmos se apresentavam discussões sobre características e problemáticas identificadas no *Ensino de inglês para crianças* e, nos casos em que as pesquisas cumpriam com esses requisitos, procedemos à leitura na íntegra das pesquisas com objetivo de sintetizar os achados das pesquisas anteriores que pudessem contribuir com nossas análises e discussões.

Tendo em vista que grande parte das pesquisas defendidas não encontram-se disponíveis online³¹ e diante da impossibilidade de acesso aos materiais físicos durante o desenvolvimento da pesquisa³², nosso levantamento bibliográfico foi composto por resultados de 9 pesquisas cujas contribuições são apresentadas em ordem cronológica de publicação/defesa no capítulo teórico da Dissertação.

A 2ª etapa da pesquisa foi iniciada no segundo semestre de 2020 e consistiu na coleta de dados documentais sobre o planejamento, implementação e avaliação de atividades trabalhadas durante a pandemia de COVID-19 no contexto de ensino da professora-pesquisadora. Nesta etapa, foram selecionados como dados para análise os seguintes tipos de documentos: a) planejamento inicial da professora; b) material didático impresso (apostilado) e adaptações da professora-pesquisadora; e c) registros reflexivos da professora-pesquisadora em formato de diário de pesquisa.

Com relação aos registros reflexivos, estes foram produzidos ao longo do 2º semestre de 2020, logo após o desenvolvimento das atividades online, em formato de diário de campo, atentando-se tanto para a parte descritiva das situações quanto para a reflexiva, segundo orientam Bogdan e Biklen (1994). As descrições fazem menção aos alunos, às atividades planejadas e implementadas, ao trabalho da professora e aos recursos utilizados, dentre outros aspectos que foram objeto de reflexão durante os encontros síncronos.

A reflexão apresenta comentários da pesquisadora, tecidos antes e após as atividades das aulas, referentes à forma como os alunos desenvolviam as atividades, à condução das mesmas pela professora, a participação ou não das famílias e consistem em percepções e interpretações à luz das teorias estudadas.

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que nos registros podemos incluir os relatos mais pessoais, confessando nossos “sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceito” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 82) que emergiram durante as

³¹ As outras pesquisas que também parecem cumprir com os requisitos de nossas buscas, mas não fazem parte de nossa revisão bibliográfica por não estarem disponíveis online são: Santos (2002), Miranda (2003), Luz (2003), Shimoura (2005), Tonelli (2005), Faria (2006), Sabadin (2006), Campos-Gonella (2007), Terenzi (2009), Dellova (2009), Antonini (2009), Marini (2010), Ornellas (2010), Rezende (2010), Rampin (2010), Ferreira (2011), Garcia (2011), Orru (2011), Silva (2012), Grande (2012), Frade (2012), Mello (2013), Maciel (2014), Lemes (2014), Piatto (2015), Vedana (2016), Reis (2018), Merlo (2018), Lima (2019) e Malta (2019).

³² Durante o desenvolvimento dessa etapa inicial da pesquisa, no 1º semestre de 2020, as bibliotecas universitárias encontravam-se fechadas ao público devido às restrições da pandemia de COVID-19, o que impossibilitou solicitar o empréstimo das Teses e Dissertações impressas entre bibliotecas.

observações em campo. Levando em consideração os objetivos de nossa pesquisa, optamos pelo tipo de registro caracterizado como reflexivo.

A 3.^a etapa da pesquisa consistiu na triangulação e análise dos dados coletados, buscando identificar se as características apontadas por pesquisas anteriores³³ puderam ser identificadas no contexto pesquisado e se as estratégias didáticas utilizadas pela professora-pesquisadora poderiam ser classificadas como algum dos 6 (seis) tipos de andaimes propostos por Wood, Bruner e Ross (1976) segundo seu objetivo³⁴.

Ressaltamos que tanto o processo de coleta de dados quanto sua organização, codificação e posterior análise respeitam as normas éticas de pesquisa e de conduta do pesquisador presente nas diretrizes da Resolução n° 196 de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e atualizadas pela Resolução n.º 466 de 2012³⁵, sendo ambos atendidos visando preservar a dignidade dos sujeitos envolvidos.

2.3 Caracterização do contexto e dos participantes envolvidos

Para a realização da pesquisa, foi selecionado um contexto específico de ensino de inglês para crianças, composto por 9 (nove) alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular do interior de São Paulo, onde a professora-pesquisadora atuava há 12 anos como professora de inglês. Os alunos, em geral, pertenciam a classes mais favorecidas socioeconomicamente e possuíam contato com a língua inglesa fora do espaço escolar, por meio de dispositivos eletrônicos, contato com estrangeiros e viagens internacionais.

O projeto pedagógico da escola previa a oferta obrigatória do inglês desde o ensino infantil e a metodologia adotada baseia-se em uma abordagem comunicativa, com adoção de material didático apostilado da própria franquia educacional e disponibilização de recursos tecnológicos, jogos e materiais manipuláveis em sala de aula.

³³ Conforme Quadro 1, apresentado nas p.35-36 desta Dissertação.

³⁴ A teoria dos andaimes de Wood, Bruner e Ross (1976) foi apresentada no capítulo teórico da Dissertação e consiste na classificação dos andaimes em 6 tipos, a saber: 1) andaimes de recrutamento; 2) de redução no grau de Liberdade; 3) de manutenção de direção; 4) de ênfase em traços críticos; 5) de controle da frustração; 6) de demonstração.

³⁵ Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde aborda pesquisa e testes em seres humanos, atualizada pela Resolução n.º 466/2012 e publicada no dia 13 de junho de 2013, no Diário Oficial da União. A nova Resolução foi aprovada pelo Plenário do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na 240.^a Reunião Ordinária.

A professora-pesquisadora de inglês do contexto possui licenciatura em Letras com habilitação em Língua inglesa e portuguesa, Pós-Graduação Lato Sensu, trabalha como professora efetiva de inglês há 17 anos em escola estadual de São Paulo e há 12 anos como professora de inglês na instituição onde foram coletados os dados, lecionando para crianças e jovens de uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

A modalidade de ensino da escola é presencial, porém a pesquisa foi desenvolvida durante a transposição das atividades de ensino para a modalidade online, devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Nesta fase de transposição, os professores receberam formação da própria escola para transpor o material didático impresso para o meio digital, visando contemplar todos os alunos dessa fase de ensino. Durante a pandemia, todos os alunos do contexto investigado e a professora-pesquisadora possuíam acesso à internet de boa qualidade e a dispositivos eletrônicos.

Os aplicativos e recursos digitais utilizados durante o planejamento, implementação e avaliação das atividades analisadas foram:

- a) aplicativo *Powerpoint* para produção de atividades expositivas, orientações e sistematização dos conteúdos;
- b) aplicativo *Wondershare Filmora* como editor de vídeo com recursos avançados para editar atividades lúdicas;
- c) aplicativo *Clipchamp* para fazer a compactação e conversão para o envio dos vídeos em vários formatos;
- d) aplicativo *Whatsapp* para comunicação, interação e mediação dos processos de ensino e aprendizagem com crianças e suas famílias.

As adaptações do material didático utilizado no contexto tiveram como premissa atender aos objetivos propostos no planejamento do início do ano, antes da pandemia, tendo em vista as possibilidades de acesso à internet e dispositivos eletrônicos pelos alunos e pela professora.

O planejamento de ensino da professora baseou-se na escolha do aplicativo *WhatsApp* para a criação de um grupo contendo a professora, todas as famílias das crianças, além da coordenação e da direção da escola, que podiam visualizar e acompanhar as atividades quando gostariam. A escolha pelo *WhatsApp*, que funcionou

como um “ambiente virtual de aprendizagem” para a disponibilização de vídeos, atividades e para a interação com as crianças e as famílias; se deu pela impossibilidade de utilização de outras plataformas estruturadas por instruções escritas. Além disso, a opção pelo *WhatsApp* justifica-se por ser o aplicativo já utilizado por todas as famílias das crianças e, portanto, não demandava aprendizado de seu manuseio.

Vale destacar que, no contexto pesquisado, todas as famílias possuíam pelo menos dois aparelhos de telefone celular, o que possibilitou o acesso dos alunos nas horas determinadas em grupo para os encontros síncronos virtuais. Desta forma, a implementação das atividades foi acompanhada por vários agentes da escola e da família, o que corrobora aquilo que defendem Valente e Morán (2011) de que:

Essas interações permitem o acompanhamento e o assessoramento constante do aprendiz, no sentido de entender o seu interesse e o nível de conhecimento sobre determinado assunto, e a partir disso, ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Nessa situação, ele consegue processar as informações, aplicando-as transformando-as, buscando outras informações e, assim construindo novos conhecimentos (VALENTE e MORAN, 2011, p.30).

As atividades disponibilizadas no grupo eram adaptações feitas pela professora do material didático impresso, além de materiais audiovisuais (vídeos e áudios) de autoria própria que objetivavam oferecer orientações e sistematizações aos alunos e, principalmente, às famílias para o apoio no acompanhamento das crianças, aspecto que foi sendo melhor desenvolvido durante as aulas, não previsto anteriormente no planejamento focado no contexto presencial.

Apresentaremos, no próximo capítulo, as sistematizações e análises dos dados coletados em nosso contexto de pesquisa.

3. Sistematização dos dados e resultados das análises

Neste capítulo, apresentamos a sistematização e resultados das análises dos dados obtidos a fim de caracterizar o contexto de ensino e discutir as estratégias didáticas (andaimes) utilizadas pela professora e as potencialidades identificadas no uso de alguns recursos digitais para o contexto pesquisado.

3.1 Caracterização de um contexto específico de ensino de inglês para crianças durante a pandemia de COVID-19

A pesquisa foi desenvolvida em meu próprio contexto de ensino de inglês para uma turma de 9 (nove) alunos na fase de alfabetização de uma escola particular do interior de São Paulo, que oferta o ensino de língua inglesa desde os anos iniciais. Em minha prática docente de 12 anos nesta instituição, sempre busquei propiciar oportunidade de interação entre os pares, por meio de estratégias didáticas para auxiliar os alunos na construção do conhecimento, partindo da noção vigotskyana de “andaime” (*scaffolding*), para o desenvolvimento das capacidades comunicativas em língua inglesa foi propiciado por meio da interação entre os alunos e entre os alunos e a professora.

Retomando o conceito de andaime, a partir de Figueiredo (1962), sempre busquei em minha prática profissional oferecer instrução e orientação aos alunos na tentativa de apoiá-los em seus processos de aprendizagem e, no contexto presencial, era frequente observar que, por meio da interação entre os pares, as crianças conseguiam se desenvolver no uso do idioma estrangeiro realizando atividades que certamente teriam maior dificuldade se realizassem sozinhas.

Nesse sentido, durante as aulas presenciais, era possível acompanhar o desenvolvimento das crianças através das relações e interações colaborativas, como o desenvolvimento do pensamento e da linguagem em interação com o professor e com outras crianças, com apoio mútuo quando necessário.

Durante a pandemia, com a necessidade de mantermos distanciamento físico, as aulas presenciais foram suspensas e mantive minhas atividades de ensino de inglês para as crianças em fase de alfabetização de forma remota, com a utilização de recursos audiovisuais para oferecer orientações e realizar interações via aplicativo de mensagem *WhatsApp*.

Com relação à nossa primeira pergunta de pesquisa (“como se caracteriza um contexto específico de ensino de inglês para crianças?”), nossas análises iniciais evidenciam que o contexto se caracteriza com aspectos já identificados por pesquisas anteriores, porém com um diferencial da participação das famílias como mediadores no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Além disso, o uso de recursos tecnológicos também se apresenta como uma característica não identificada por outras pesquisas que caracterizaram contextos de inglês para crianças.

A escolha pelo uso do *WhatsApp* se deu pela impossibilidade de utilização de outras plataformas virtuais de aprendizagem baseadas em orientações escritas, pois os alunos encontram-se em fase de alfabetização e, portanto, não conseguiriam se mover por instruções escritas dos Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Outro fator que me levou a essa opção pela produção de vídeos curtos explicativos foi o fato de os alunos contarem com a mediação de seus familiares antes, durante e após os encontros síncronos da turma. Então, os vídeos também funcionavam como suporte para que tais familiares pudessem participar do processo, auxiliando na mediação pedagógica das atividades assíncronas e autônomas dos alunos e, também, contribuindo para o oferecimento de “andaimes”.

As experiências de ensino durante a pandemia nos evidenciaram a importância de o professor explicitar primeiramente aos seus alunos os objetivos e metas a serem traçadas e alcançadas. Como muitas crianças não compreendiam ou não sabiam lidar com determinados aplicativos como, por exemplo, os arquivos de *Powerpoint*, a estratégia utilizada em meu contexto foi a elaboração e disponibilização de orientações em formato de vídeos curtos.

Além disso, muitas das atividades de leitura e interpretação dos alunos consistiu na estratégia de explorar a potencialidade dos desenhos produzidos pelas crianças como elementos de interpretação oral, buscando contemplar uma das características apontadas pela pesquisa de Périco (2018) sobre as especificidades do ensino de inglês para crianças.

Considerando as pesquisas anteriores que apontam a importância, na fase da alfabetização, de as crianças serem estimuladas por meio da curiosidade e da imaginação, foram desenvolvidas atividades que estimulavam o imaginário das crianças. As atividades didáticas eram compartilhadas pelo aplicativo *WhatsApp*, pois os pais e as crianças já estavam acostumados com a plataforma e, dessa forma, o planejamento que antes era feito

para a sala de aula presencial teve que ser reformulado para o formato digital, prevendo atividades síncronas e assíncronas.

Sobre o planejamento de ensino para crianças com uso de tecnologias digitais, Kelena (2014) defende que:

(...) para qualquer programa ter sucesso, as crianças precisam ser livres para arriscar e para errar. A tecnologia tem um papel importante na abordagem e contribui muito para essa liberdade. Quando os alunos se sentem mais estimulados e inspirados, passam a entender que o aprendizado é contínuo durante a vida, que não é restrito ao ambiente escolar (KELENA, 2014, p.97)

Primeiramente, para a produção dos vídeos, tivemos como base o material didático impresso anual dos alunos, que apresenta diferentes estratégias de ensino de língua inglesa baseado na abordagem cooperativa de ensino. As atividades requerem uma produção coletiva validando todo o conhecimento trazido pelos alunos e cada um deles se beneficia com a troca de conhecimento, em interação social e contando com a mediação da professora.

Vale destacar que, como defende Figueiredo (2001), as atividades em grupos podem tornar os alunos mais motivados e confiantes à medida que eles percebem que podem ajudar uns aos outros, em uma dinâmica cooperativa de trabalho.

Os vídeos produzidos pela professora-pesquisadora eram compartilhados via *WhatsApp* com os alunos na hora e data marcada no grupo da sala, em que alunos, pais e professora estavam inseridos. Neste momento, de forma síncrona, a interação e produção da professora se baseavam em interação lúdica, buscando diagnosticar e valorizar o conhecimento prévio dos alunos para a construção de novos conhecimentos na língua estrangeira.

Considerando que as “crianças possuem necessidade de revisitar os conteúdos repetidamente”, conforme indicado pela pesquisa de Levay (2015), os vídeos produzidos pela professora-pesquisadora ficavam acessíveis durante todo o semestre, para que as crianças (e respectivas famílias) pudessem revê-los quantas vezes quisessem.

No percurso das aulas, as crianças interagem por meio de chamada de vídeo e/ou envio de áudio no grupo com a professora e com seus colegas, pronunciando frases e expressões em inglês, fazendo seus questionamentos e respondendo às perguntas. As

atividades baseadas em estratégias didáticas de produção de desenho e elementos de escrita eram socializadas por meio do envio de fotos para professora no grupo e foi possível observar que todos cooperavam uns com os outros de uma forma interativa, principalmente com envolvimento das famílias e troca de comentários sobre os trabalhos.

As atividades propostas buscavam romper com a ideia de que a criança “é um ser passivo que aprende rápido e sem dificuldade”, buscando corroborar com aquilo que já foi constatado pela pesquisa de Garcia (2011).

Vale destacar que, durante o desenvolvimento das atividades de forma remota, o papel da professora-pesquisadora no oferecimento de orientações e instruções às famílias e às próprias crianças foi fundamental para a realização das atividades e tarefas, conforme é possível identificar pelos registros reflexivos do diário de pesquisa.

Para a elaboração dos vídeos, a professora-pesquisadora pautou-se em imagens para ilustrar algumas das funções sociais do uso de determinadas estruturas linguísticas. Também houve preocupação, por parte da professora-pesquisadora, em planejar vídeos curtos com a previsão de tempo suficiente para a realização das atividades de forma assíncrona, uma vez que as famílias encontravam-se em um período de difícil conciliação de tarefas domésticas e profissionais em casa durante a pandemia.

Com relação à organização das atividades síncronas e assíncronas, estas pressupunham o trabalho colaborativo do grupo e o oferecimento de “feedback” da professora sobre as atividades realizadas, de forma individual ou coletiva. Portanto, o papel de mediadora da professora-pesquisadora no grupo foi fundamental para a organização da comunicação e interação e para a adaptação das orientações de acordo com o estágio de desenvolvimento em que cada aluno se encontrava.

Nesse sentido, retomamos a discussão de Vigotsky (2017) sobre os estágios de desenvolvimento, pois concordamos que:

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no seu processo de maturação (VIGOTSKY, 2017, p. 113).

O planejamento dos encontros síncronos buscou propiciar um ambiente baseado na interação entre todos os sujeitos, fugindo de uma abordagem transmissiva dos

conteúdos, que posicionasse a professora no centro do processo. Para tanto, a professora-pesquisadora buscou diversificar os tipos de atividade propostas, contemplando as habilidades de produção e compreensão, oral e escrita e, também, interação em língua inglesa, com envolvimento de todos os alunos nas atividades.

Após algumas semanas de desenvolvimento de atividades por meio do WhatsApp, também foi proposto aos pais que alguns encontros síncronos fossem realizados por meio da plataforma Zoom, que possibilitava uma melhor interação do grupo. Após esses encontros, foi possível identificar que as relações da professora-pesquisadora com os alunos e suas famílias ficou mais fortalecido e a sensação de proximidade aumentou, pois as crianças passaram a interagir visualizando aos demais no mesmo ambiente virtual, as rodas de conversa possibilitaram um acompanhamento mais personalizado e a parceria entre as crianças na solução dos problemas inseridos na realização das tarefas propostas aumentou.

Concordamos com Oliveira (1997) quando afirma que:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 38)

As atividades remotas propostas em nosso contexto demandaram a colaboração dos responsáveis pelos alunos — familiares; inserindo-os e estimulando-os a participarem e se envolverem com o percurso das aulas remotas, o que exigiu da professora-pesquisadora, dos alunos e das famílias o desenvolvimento de “multiletramentos” para lidar com alguns recursos tecnológicos no contexto formal de ensino de inglês.

Sobre essa temática, Cani e Coscarelli (2016) defendem que:

A escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias edificando o conhecimento de forma colaborativa. O que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para a autonomia em práticas fora da sala de aula (CANI e COSCARELLI, 2016, p.22).

Como principal elemento a ser considerado no planejamento de ensino de inglês para crianças do contexto pesquisado foi a interação e o papel importante do professor como um elo de mediação entre as crianças e suas famílias e a escola, propiciando situações de aprendizagem em língua inglesa por meio da cooperação entre os estudantes. Para tanto, houve necessidade de adaptação de materiais disponíveis previamente pensados para o contexto presencial, como a produção de vídeos pela professora adaptados para a faixa etária dos alunos, os quais passaremos a apresentar.

3.2 Planejamento inicial da professora

No início do ano letivo de 2020, os professores da escola elaboraram coletivamente e individualmente o planejamento anual de ensino, que seria trabalhado de forma presencial ao longo de 2020. No caso específico do meu planejamento anual foram organizadas as temáticas que seriam trabalhadas junto ao grupo de alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental I, levando em consideração o fato de que os alunos começariam a ser alfabetizados formalmente. Portanto, meu planejamento previa um trabalho com a língua inglesa que contemplasse atividades significativas e lúdicas, que pudessem aproximar as crianças da língua estrangeira.

Como professora de língua inglesa, minha percepção é de que primeiramente precisamos construir um ambiente em que a língua estrangeira faça sentido para os alunos em sua vida escolar e em seu cotidiano. Além disso, considero importante desenvolver a autonomia dos alunos, mesmo nos anos iniciais de escolarização, de forma que possam aprender a “(...) direcionar sua aprendizagem para que este, gradativamente, deixe de precisar do professor para resolver tarefas, sejam dentro ou fora da sala” (PAIVA, 2010, p.34). Por isso, em meu planejamento de ensino considero primordial a cooperação entre professor e alunos para ocorrer esse processo, principalmente na fase escolar onde os alunos estão em processo de alfabetização.

Quando traçamos o planejamento é necessário que o professor esteja preparado para fazer as adaptações e constantemente avaliar se as aulas estão sendo conduzidas para atingir o que foi planejado anteriormente; por isso, é interessante fazer anotações constantes no diário de classe, para que o próprio professor possa fundamentar suas decisões a partir de registros sistemáticos sobre os processos ocorridos ao longo das aulas, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem.

Ainda sobre o planejamento, considero um ponto importante que o planejamento seja desenvolvido de acordo com a realidade e a vivência em que a criança está inserida. Em meu contexto de pesquisa, começamos as primeiras semanas de aula em 2020 de forma presencial e, a partir de março, passamos para a modalidade remota. Essa situação me levou a problematizar sobre a responsabilidade do professor diante da necessidade de adequar o planejamento inicial para uma nova modalidade de ensino. O planejamento, de acordo com Vasconcellos (1995), consiste em:

(...) uma mediação teórico-metodológica para a ação consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário amarrar, condicionar, estabelecer as condições prevendo o desenvolvimento da ação no tempo, no espaço, as condições materiais, bem como a disposição interior, para que aconteça, caso contrário, vai se improvisando, agindo sob pressão, administrando por crise. É fazer história: uma tentativa de fazer elo consciente entre passado, presente e futuro. Independente do sujeito planejar ou não, há um fluxo do tempo. Planejar é tentar intervir neste fluxo, no devir (VASCONCELLOS, 1995, p. 42).

O planejamento de aulas e de sequências didáticas significativas demanda reflexão sobre as necessidades dos alunos e, durante a implementação destas, é necessária a utilização de diversos instrumentos de avaliação que possam fornecer evidências para que o professor saiba se os objetivos foram alcançados e quais ações ainda são necessárias.

Levando em consideração nossa segunda pergunta de pesquisa (“quais estratégias didáticas são utilizadas pela professora na adaptação dos materiais e na implementação de atividades durante a pandemia?”), passaremos a apresentar, na próxima seção, as adaptações realizadas pela professora nos materiais impressos durante a pandemia, bem como o processo de elaboração de vídeos e orientações em áudio por meio do *WhatsApp* como estratégias didáticas para oferecer instruções e orientações na mediação com os alunos.

3.3 Aspectos do material didático da escola: atividades com contos de fadas

O material didático impresso de inglês utilizado pela escola para a Educação Infantil³⁶ do 1.º ano do Ensino fundamental I, é composto pelo caderno de atividades e,

³⁶ A versão digitalizada do material encontra-se disponível no Anexo 1.

também, foi elaborado por professores e coordenadores da equipe pedagógica do sistema de ensino. Em sua apresentação, o material afirma que é resultado de um “efetivo diálogo entre a teoria e a prática”.

Este material apresenta diferentes opções de estratégias de ensino de língua inglesa como forma de propiciar situações cooperativas, que buscam levar os alunos a produções coletivas por meio da troca de conhecimentos. Nesse sentido, são incentivadas as atividades em grupos, que tornam os alunos mais motivados e confiantes à medida que eles percebem que podem ajudar uns aos outros, conforme já apontado por Figueiredo (2001).

No manual do professor é relatado que o material didático da instituição é inovador ao utilizar como suporte principal para o aprendizado da língua estrangeira o conhecimento sobre os gêneros literários, que servem de base para o planejamento das sequências didáticas propostas. De acordo com Coelho (1980):

É exatamente a estreita relação que os gêneros literários mantêm com problemas das mais diversas naturezas (estéticos, éticos, filosóficos, sociais etc.) o fator que impede a existência de uma interpretação objetiva, nítida e indiscutível. Cada filósofo opta, forçosamente, por uma perspectiva que lhe sirva de apoio, e é função dela quando tudo o mais é definido (COELHO, 1980, p. 37).

O caderno do aluno contém 40 fichas de atividades para serem trabalhadas ao longo do ano, com uma sequência baseada em temas variados, contemplando atividades lúdicas a partir de *Fairy Tales*, *Greeting and Feelings* e *Places I like to be*. Vale destacar que a duração temporal dessas atividades fica a critério do professor, visto que os alunos têm duas aulas de 50 minutos a cada semana e o professor pode organizar as atividades segundo o ritmo de sua turma. Recomenda-se que a cada aula sejam feitos registros no *Booklet* (diário de sala³⁷), para nortear a sequência didática da programação das atividades.

Nesta escola, considera-se que o registro é de suma importância, pois nele o professor também pode refletir de forma sistemática sobre a sua própria prática docente a partir das evidências sobre a aprendizagem dos alunos.

O manual do professor propõe um período de adaptação e diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos, para que sejam feitas adaptações das atividades de

³⁷ Os registros do *Booklet* da professora-pesquisadora estão disponíveis no link do Anexo 2.

acordo com a turma. O material propõe jogos e brincadeira — como por exemplo *Hide and Seek*, *Flashlight tag*, *Simon says*, *Kites broken*, *Telephone* e dentre outros; baseando-se nos pressupostos de que, por meio das brincadeiras, as crianças podem interagir e se comunicar consigo mesma e com o mundo, aceitar a existência do outro (alteridade) e estabelecer relações sociais, construir conhecimentos e desenvolver-se integralmente.

As sequências didáticas propostas pelo material buscam propiciar construção de conhecimento sobre situações cotidianas a partir de conhecimentos prévios dos alunos, o que corrobora a proposta de Donnini (2013) de que para “aprender a língua é preciso que os esquemas interpretativos constatados em conhecimentos prévios sejam acionados” (2015, p.55).

A primeira atividade (*Greetings and Feelings*) propõe desenvolver o tema civismo e cidadania a partir de discussões sobre o que são consideradas “boas maneiras”, propondo uma reflexão sobre sentimentos a partir do conto de fadas *Snow White and Seven Dwarfs* (1812), dos irmãos Grimm. Nesta unidade, recomenda-se que o professor trabalhe com situações em que os alunos possam adquirir “boas referências” para praticar no cotidiano.

Ao ver as imagens e ouvir a contação da história da *Branca de Neve e os Sete Anões* em inglês, a visão de mundo das crianças vem à tona para debates sobre formas de superar os problemas, sobre a vida em sociedade e sobre os princípios éticos. Sobre a importância do trabalho com contos de fadas na Educação, Bettelheim (2012) afirma que:

É bem verdade que num nível manifesto, os contos de fadas pouco ensinam sobre as condições específicas da vida moderna na sociedade de massa, eles foram inventados muito antes do seu surgimento. No entanto, por meio deles pode aprender mais sobre problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que qualquer outro tipo de história compreensível para uma criança” (BETTLEIM, 2012 p.11).

Nesse sentido, a utilização de contos de fadas já conhecidos em língua materna pode ser considerada uma estratégia didática utilizada pelo professor como “andaime de recrutamento” (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976) uma vez que busca resgatar a atenção e aproximar as crianças a um universo já conhecido em sua língua, agora em língua estrangeira.

Além disso, pode promover o desenvolvimento crítico das crianças neste gênero específico que faz parte do universo infantil, pelo menos em nossa cultura ocidental e, considerando-se que nesta fase as crianças estão em formação intelectual e cognitiva, o trabalho com contos de fadas pode auxiliá-las também no enfrentamento de seus medos e suas emoções. Sobre a potencialidade dos contos de fada, concordamos com Machado (2009) quando defende que:

(...) nem que seja apenas poder entender tanta coisa boa que vem sendo escrita hoje em dia a partir de uma reinvenção desse gênero, os contos de fadas continuam sendo um manancial inesgotável e fundamental de clássicos literários para os jovens leitores. Não saíram de moda, não continuaram a ter muito o que dizer a cada geração, porque falam de verdades profundas inseridas ao ser humano (MACHADO, 2009, pág. 81-82)

Por meio do trabalho com os contos de fadas consideramos ser possível levar as crianças a se envolverem com as narrativas, imitarem os personagens, brincar de adivinhar e viver no mundo de fantasias. Além disso, o ato de contar histórias proporciona momentos de trabalho colaborativo e estimula a imaginação da criança, aspectos apontados por pesquisas anteriores como fundamentais no processo de aprendizagem de língua estrangeira na infância.

Quando as crianças ouvem as histórias na língua estrangeira, elas têm como base o repertório e conhecimentos prévios sobre a história na língua materna. Portanto, para que seja promovida interação na língua estrangeira, são fundamentais tanto o papel da oralidade quanto das ilustrações como estratégias didáticas utilizadas como andaimes de “ênfase em traços críticos” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976), pois auxiliam o professor a chamar atenção para os aspectos essenciais a serem explorados nas histórias.

Se tomarmos o papel da prosódia e da entonação, por exemplo, no processo de compreensão e interpretação textuais, elas ajudam a acentuar as palavras e expressões importantes para a compreensão global. Além disso, as ilustrações também podem contribuir para que a compreensão das crianças no momento da contação da história e, posteriormente, como resultado do trabalho de interpretação da história.

Dada a importância do gênero contos de fadas em nosso contexto, vale destacar algumas características históricas desse gênero. Seu surgimento é atribuído a Charles Perrault (ANO) e, anos mais tarde no século XVIII, na Alemanha, os irmãos Jacob e

Wilhem Grimm (ANO) — conhecidos como Irmãos Grimm; registraram em formato escrito os contos que, até hoje, são conhecidos pelas crianças e adultos. Em seus estudos, os irmãos Grimm descobriram que as histórias que eram contadas naquela época pelo povo que vivia nas aldeias eram transmitidas a cada geração em forma oral. Assim, as pessoas que trabalhavam na lavoura e nos campos se reuniam sempre depois do trabalho à noite em volta da fogueira e compartilhavam essas histórias apimentadas com o enredo cheio de violência e vingança.

As histórias chegavam para as classes mais altas por meio dos empregados que trabalhavam na nobreza. As amas de leite, por exemplo, que sempre estavam cuidando dos filhos ricos, distraíam as crianças pequenas com as histórias de sua infância. Foi neste contexto que tanto Perrault quanto os Irmãos Grimm entraram em contato com essas histórias desde pequenos.

Dentre os contos de fadas que foram adaptados na época (entre os anos de 1812 e 1822) pelos irmãos Grimm, podemos destacar a história da “Branca de Neve e os Sete anões” (ANO). A história consta do livro intitulado “Contos Maravilhosos e Infantis e Domésticos” (ANO), que passou por sete versões até a adaptação final do conto, cuja origem possuía conteúdo com origens sombrias e não adequadas para o público infantil. Portanto, segundo Bettelheim (2012), foram feitas mudanças significativas comparando o manuscrito de 1810 para a versão de 1857, sendo publicada ainda quando estavam vivos. É de uma extrema riqueza de detalhes e atributos com adjetivos mágicos que a história da Branca de Neve, é apreciada até hoje produzido pelos alemães.

Em 1937, Walt Elias Disney (1920-1966), um escritor, editor e produtor americano, é responsável pela versão do conto infantil em formato de desenho animado e conhecido até hoje. Nessa nova versão, o autor aparentemente retira do texto os aspectos de violência e escreve o seu próprio roteiro com fantasias do conto “Branca de Neve”. Segundo Huek (2016), o autor não mediu esforços para que as histórias tivessem um “ar delicado” para atrair o público infantil e o público adulto.

Nesse sentido, o autor indica que:

“(…) as ilustrações são coloridas e redondinhas, as mocinhas lindas e extremamente bem-comportadas, enquanto esperam pelo amor dos príncipes muito encantados, e qualquer cena minimamente violenta era cortada” (HUEK, 2016. p. 96).

Pode-se notar que, nas versões mais modernas, o autor eliminou atos de violência contados nas primeiras versões do conto. Se focalizamos a cena em que aparece a madrasta remetendo à figura de uma pessoa má, esta se transforma em uma velhinha que oferece para a Branca de Neve uma maçã envenenada, colocando a vida da jovem em um estado de perda da realidade e sono profundo de quase morte.

Sobre esse trecho, Huek (2016) analisa que: “(...) rapidamente, fica claro que as madrastas, as cozinheiras más, as bruxas e as sogras são nomes diferentes para uma só vilã cujo objetivo é expulsar a heroína do lar e impedir sua ascensão das origens humildes para um status mais nobre” (HUEK, 2016. p. 191).

Dessa forma, o aspecto de uma “pessoa velha pobre e má” contém estereótipos que continuam inseridas no conto. Resgata um sentido histórico atribuído às mulheres que eram viúvas ou não tinham se casado, de origem humilde e que pediam alimentos pelas aldeias, chamadas de bruxas — vale recordar que no século XIX uma mulher com 50 anos já era considerada “velha”, pois a expectativa de vida para as mulheres era mais ou menos de 40 anos de idade. A título de exemplo, podemos observar essa narrativa no seguinte trecho da história “Branca de Neve e os Sete Anões” na versão original de 1937:



Os pássaros, amigos de Branca de Neve, sabiam quem era a velha na verdade. Antes que a princesa pegasse a maçã, eles voaram na direção da Rainha, bicaram seu cabelo e bateram as asas no seu rosto, tentando afugentá-la.

- Que vergonha, vocês assustando uma pobre velhinha! - disse Branca de Neve, repreendendo os pássaros. Ela se desculpou com a velha senhora e a acomodou dentro da cabana.



Os pássaros e os animais da floresta foram rapidamente até a mina de diamantes alertar os anões. Eles puxavam a barba e os chapéus dos anões, agarravam a manga das camisas e empurravam os homenzinhos. Finalmente, os anões entenderam.

- A Rainha! Branca de Neve! - gritou Mestre.
- Precisamos salvá-la! - completou Zangado.



Mas, antes que os anões chegassem na cabana, Branca de Neve aceitou a fruta envenenada da velha senhora e deu uma mordida.

A princesa desmaiou, deixando a maçã cair no chão.

- Agora eu sou a mais bela de todas! - comemorou a Rainha enquanto começava uma grande tempestade.

Página 77

Figura 1 - Fragmento de “Branca de neve e os sete anões” de 1937 (WALT DISNEY, 1998, p.37)

É possível observar na versão original de 1937 que a maçã envenenada que foi oferecida para a Branca de Neve simboliza o receio cultural contra poções e

envenenamento por alimentos, que remete ao fruto proibido que Eva oferece a Adão. Branca de Neve é apresentada como uma personagem ingênua, que acolhe e confia na “velha má”, terminando tragicamente com a própria vida a partir do ato de aceitar e comer a fruta envenenada. Como “moral” da história, há muitos valores éticos e morais a serem explorados.

Em minha prática didática com crianças, considero fundamental ponderar os temas que são abordados nos contos de fadas e adequá-los a cada grupo de alunos, pois as crianças se projetam nas personagens da história e a afetividade e os valores ainda estão em fase de construção e transformação.

Uma estratégia didática utilizada por mim durante a leitura em inglês do conto “Branca de Neve” é ir pausando e realizando questionamentos ao grupo sobre as características das personagens e suas condutas, para poder identificar a compreensão e percepção das crianças sobre a narrativa, sem direcionar, em princípio, a interpretação, mas buscando mediar o processo de interpretação.

Após essa etapa inicial de compreensão global do texto, partimos para atividade de interação para desconstruir estereótipos, resgatando aspectos da cultura de origem dos alunos pois concordamos com Tonelli e Chaguri (2013) quanto à importância da interação no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Os autores defendem que:

Com base nesta concepção, podemos considerar a interação do aluno com a sua cultura de grande importância. O sujeito é constituído na interação com o outro, portanto, a cultura e a sociedade agem não de forma dominante, auxiliam a constituição do sujeito, a partir de interações e seus diferentes aspectos (TONELLI e CHAGURI, 2013, p. 133).

Ao entrar em contato com a narrativa da *Snow White and Seven Dwarfs* (ANO) em língua estrangeira, as crianças precisam ativar seu conhecimento prévio (em português) sobre a linearidade da história, o que lhes permite relacionar e associar as ações com o aprendizado de novo vocabulário (em inglês) com as imagens e ilustrações da história. Além disso, ao serem solicitadas a produzirem desenhos e socializarem no grupo após a contação em inglês da narrativa, as crianças podem vivenciar, em interação com os colegas e com a professora, seu processo de interpretação na língua estrangeira.

É importante ressaltar que o desenho nesta fase possibilita o desenvolvimento cognitivo e emocional, desenvolve a concentração e a coordenação motora e, também,

permite que as crianças comecem a relacionar os objetos e ações com o vocabulário e expressões da LE; uma vez que ainda encontram-se em processo de alfabetização na língua materna e, portanto, ainda não se expressam por meio da escrita.

Para viabilizar a atividade de contação da Unidade 1, *Snow White and the Seven Dwarfs* (ANO), em contexto presencial, formamos uma roda de conversa, em que as crianças começam a contar a história em inglês utilizando expressões e vocabulário que tenham sido mais marcantes para elas na leitura anteriormente realizada pela professora. Assim, cada aluno tenta se expressar em inglês, seguindo a sequência da história e joga uma bola para que outro colega possa continuar a história. Caso algum aluno não se lembre de palavras e expressões, os demais são incentivados a cooperar.

Em minha prática presencial, sempre pude perceber que as expressões *Once upon a time*, *Snow White*, *princess*, *Seven Dwarfs*, *forest*, *mirror* e *stepmother* sempre são as mais marcantes; talvez porque na leitura inicial da professora a ênfase da pronúncia recaia sobre essas palavras e expressões, que considero como essenciais para a compreensão da história.

A utilização de palavras e expressões em inglês pelas crianças, neste tipo de atividade, possui o objetivo significativo de narrar de forma contextualizada a história do conto de fadas e, portanto, propicia às crianças certa “consciência do contexto — que para Holden e Nobre (2019) são consideradas “fator fundamental no ensino do vocabulário, porque muitas vezes, a escolha da palavra apropriada depende disso” (HOLDEN e NOBRE, 2019, p.91).

Desta forma mais ou menos implícita, a professora precisava fazer alguns apontamentos para que o uso das palavras e expressões fossem adequados e que, assim, as crianças pudessem tomar decisões sobre os usos na língua estrangeira de forma mais significativa e contextualizada.

Domingues e Gibk (2013) também consideram importante que as palavras na língua estrangeira façam sentido de uma maneira contextualizada para as crianças. Assim, nossa estratégia didática de envolver as crianças na contação coletiva da história funciona também como uma forma de trabalhar a aprendizagem das crianças sobre o próprio gênero, pois concordamos com Tonelli (2008) quando defende que:

Quando se fala em ensino de inglês como LE e, principalmente, de ensino para crianças, a concepção mais presente é a de ensino de

vocabulário. A nosso ver, tal avaliação advém grande parte da falsa crença de que, por serem ainda pequenos e não conviver com a língua fora dos muros da escola (por isso ser LE), eles encontrarão dificuldade na aprendizagem, daí a restrição ao ensino lexical. Dizemos falsa crença, pois, após termo começado a trabalhar com a noção de gêneros, percebemos em nossa própria prática pedagógica, o quanto eles são capazes de ir além do léxico, além das estruturas gramaticais, além do texto (TONELLI, 2008, p.26).

O trabalho com o conto de fadas também propicia o desenvolvimento emocional das crianças na língua estrangeira por meio do uso das adjetivações, ao serem questionadas sobre suas percepções sobre o que é o “bom e o mau” e sobre os valores associados às personagens e suas ações. Nesse sentido, no caso específico do trabalho com o conto *Snow White and Seven Dwarfs* (1998), as crianças em geral associam a palavra *stepmother* com sua tradução para o português — “madrasta”; cuja conotação é negativa em português: “ela é *bad*”. Da mesma forma, as crianças associam *Seven dwarfs* com o adjetivo *little*, pois associam diretamente com a palavra “anões” da língua materna e, assim, promovem sentido à língua inglesa.

Para McLaughlin (1987), o emprego dos conhecimentos da Língua Materna para a comunicação na Língua Estrangeira denomina-se como “transferência linguística”. No caso específico das crianças, que ainda não possuem conhecimentos suficientes sobre a modalidade escrita em língua materna, a transferência linguística ocorre pelo conhecimento oral que já possuem na língua materna.

Desta forma, o uso da língua materna pode ser considerado como estratégia de apoio (andaime) na construção de conhecimento em língua estrangeira, algumas vezes funcionando como um andaime fornecido pela professora e outras vezes como apoio de outras crianças do grupo até que possam se desenvolver de forma mais segura na outra língua.

Portanto, nas aulas de língua inglesa para crianças, quando nos deparamos com a presença da língua materna na produção oral, não podemos considerar serem erros cometidos pelas crianças, pois essas produções evidenciam hipóteses que devem ser compreendidas como indicadores do processo de construção de conhecimentos na língua estrangeira. Passaremos a discutir, na próxima seção, as adaptações feitas pela professora-pesquisadora tanto no material didático quanto em suas estratégias didáticas durante a pandemia.

3.4 Adaptações da professora-pesquisadora e registros reflexivos durante a pandemia

Após a realização, no início de 2020, da atividade presencial de contação da narrativa *Snow White and Seven Dwarfs* (ANO) pela professora-pesquisadora e da realização da atividade presencial em roda da contação pelas crianças, houve a suspensão das atividades presenciais da escola em função da pandemia de COVID-19.

Após quase 1(um) mês de re-planejamento das atividades, a professora-pesquisadora retomou suas atividades de forma online com os alunos em maio de 2020 e deu sequência às atividades com o conto *Snow White and Seven Dwarfs*³⁸. Apresentamos, a seguir, a Figura 2 com a proposta do material impresso:



Figura 2- Proposta de atividade do material impresso

Como é possível observar na Figura 2, o material impresso propõe como atividade 1 que os alunos relacionem as personagens à qual história pertencem. Como atividade 2, solicita que os alunos “leiam” fragmentos da história e narrem o que aconteceu. Vale destacar, nesta atividade, que se trata de alunos em fase de alfabetização na língua materna e, portanto, a leitura deve ser realizada e mediada pelo professor.

O material didático disponibilizado pela escola segue os seguintes princípios para o ensino de inglês: a integração, autonomia, independência e acesso à cultura. Para a adaptação às aulas on-line, podemos destacar que foram realizadas reuniões com os alunos, as famílias e a equipe pedagógica para que se mantivessem tais princípios. Nesse

³⁸ As adaptações da professora-pesquisadora encontram-se disponíveis no Anexo 3.

sentido, retomamos a defesa de Lucas (2016, p.97) sobre a necessidade de o professor ter clareza sobre os motivos que embasam a necessidade de adaptação de um material didático.

Considerando que as atividades propostas pelo material impresso não foram pensadas para serem transportadas para o digital foi necessário que a professora-pesquisadora elaborasse adaptações em formato de material didático digital para as crianças que estavam estudando remotamente. Contudo, a minha preocupação como professora atuante na sala de aula era que o material digital não mudasse de aspecto as aulas online se tornassem expositivas.

Devido à mudança de rotina, determinados passos foram realizados para que as atividades fossem transportadas para o formato audiovisual, com uma linguagem adequada aos alunos nessa faixa etária e buscando contemplar aquilo que Bento (2017) defende com relação ao processo de produção de conteúdos digitais pois concordamos que:

Nesse processo de produção, é necessário levar em consideração que os conteúdos e atividades propostas devem ser contextualizadas e, além disso, que seja estabelecida a relação entre a teoria e a prática. Assim, a forma como conteudista organiza as atividades do material didático deve explicitar a intenção de levar os alunos a aprender (BENTO, p. 35, 2017.)

O material didático impresso, em nosso contexto, foi um instrumento mediador na aprendizagem da língua inglesa para as crianças e para contemplar as atividades propostas. Minha estratégia em contexto presencial foi ler pausadamente, com ênfase na pronúncia de algumas palavras e expressões, que funcionava como um andaime de “manutenção de direção” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976); uma vez que tinha como objetivo manter as crianças focadas nas palavras e expressões que eram essencialmente importantes para a compreensão global.

Na sequência dessa atividade, já ocorrida na modalidade remota, foi necessário adaptar a proposta do material didático impresso pela professora, conforme ilustra a Figura 3, da sequência do vídeo elaborado pela professora-pesquisadora:

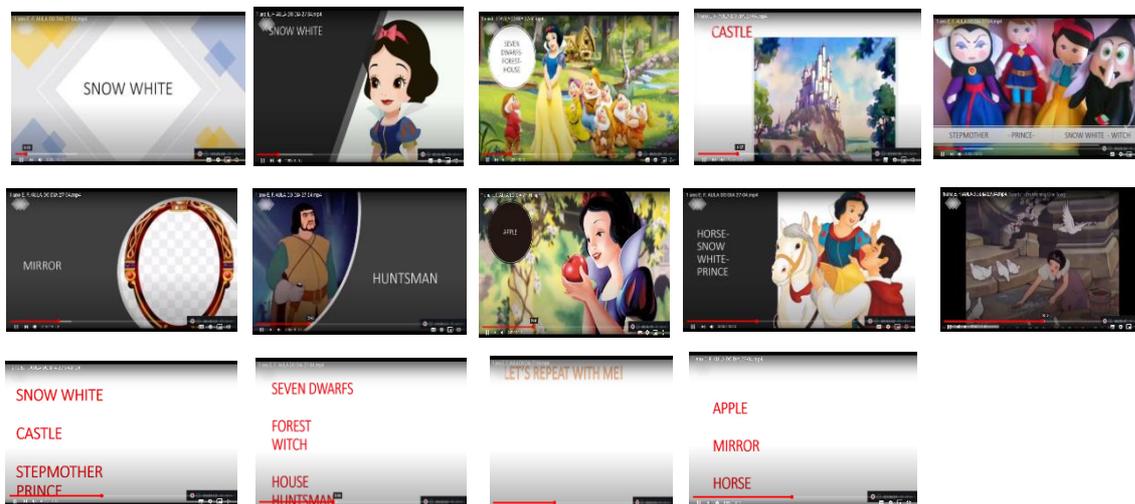


Figura 3 – Material didático adaptado pela professora

A primeira atividade online adaptada³⁹ se caracterizou como uma revisão no primeiro encontro síncrono das fichas 1 e 2 do material didático, como forma de dar seguimento à temática do gênero *Fairy Tales*.

Para tanto, a professora elaborou um vídeo de 10 (dez) minutos e 12 segundos, com a utilização do aplicativo *Filmora*, contendo a sistematização dos nomes das personagens da história, com objetivo de levar os alunos a praticarem atividades de *speaking* com os colegas e relembrar aspectos da narrativa em inglês que haviam sido trabalhados antes da suspensão das aulas.

Após o encontro síncrono, a professora-pesquisadora solicitou que as crianças assistissem o vídeo com o tema da música da *Disney's "Snow White and the Seven Dwarfs" — I'm Wishing/One⁴⁰ Song* e elaborassem um desenho sobre aquilo que haviam entendido da história, proposta que inicialmente estava prevista no material impresso.

Porém, como as atividades seriam realizadas pelas crianças de forma assíncrona e autônoma em casa, a professora-pesquisadora recomendou que enviassem, caso fosse necessário, áudios por meio do grupo de *WhatsApp* para tirar dúvidas.

A seguir, a Figura 4 ilustra dois desenhos elaborados pelos alunos como resultado de suas interpretações sobre a história:

³⁹ O encontro síncrono ocorreu no dia 27/04/2020. O material escrito está disponível em: <https://drive.google.com/file/d/134bq2tlkhFuL2EZnU6WmpX09He2JPzdN/view?usp=sharing> E o vídeo editado está disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1tlixK27wb1o3RHHQnECn20I3ObJMz2hb>

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=54QeNL5ih6A>



Figura 4- Desenhos dos alunos

Como é possível observar nos desenhos elaborados pelos alunos, a interpretação sobre as personagens da história, a saber “Branca de neve”, a “rainha má”, o príncipe e os sete anões são recorrentes em ambos os desenhos. O cenário da casa onde a Branca de neve acolhe a rainha e do castelo também estão presentes nos desenhos, o que evidencia essas compreensões sobre a narrativa por parte dos alunos.

As postagens pela professora-pesquisadora de vídeos curtos⁴¹ de orientação, com incentivo e comentários sobre as atividades elaboradas pelos alunos no grupo de *WhatsApp* visou aprofundar os assuntos abordados de diversas formas, oferecendo apoio como estratégia didática em forma de “andaime de controle da frustração” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976), uma vez que objetivava antecipar e diminuir o sentimento de *stress* e frustração por eventuais “erros” na realização das tarefas.

No caso específico da Unidade 1, que havia iniciado antes da pandemia e teve sua sequência de forma online, a orientação foi que os alunos desenhassem em uma folha aquilo que haviam compreendido da história. O trabalho com as demais unidades didáticas seguiu esse mesmo padrão e, por isso, não serão objeto de análise em profundidade nesta pesquisa.

De forma geral, os alunos que participaram das atividades foram receptivos e o auxílio dos pais foi fundamental tanto para o acesso dos alunos quanto para a realização das atividades e para a cooperação do grupo. Os alunos se sentiam a cada semana mais confiantes e seguros para o uso da língua estrangeira de forma mediada com tecnologias digitais, embora manifestassem que estavam com saudades da escola e do contato visual com os colegas.

⁴¹ O vídeo curto (5:21 de duração) com comentários e orientações sobre a atividade da *Snow White* está disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1tlixK27wb1o3RHHQnECn20I3ObJMz2hb>

Considerações Finais

Nossa pesquisa possuía como objetivos caracterizar as estratégias didáticas planejadas e implementadas pela professora de um contexto específico de ensino de inglês para crianças durante a pandemia de COVID-19 e problematizar aspectos da adaptação do material didático disponível e, também, das atividades online realizadas com apoio e mediação das famílias dos alunos.

Para tanto, realizamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico para compreendermos as problemáticas identificadas por pesquisas anteriores sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil e para conhecermos quais estratégias didáticas que estão sendo utilizadas por outros professores e pesquisadores na adaptação de materiais e para a implementação de atividades para este público.

De posse desse conjunto de estratégias didáticas comumente utilizadas, buscamos identificar, em nossa prática profissional como professora, aspectos relacionados ao planejamento, implementação e avaliação de materiais e atividades desenvolvidos, e os elementos que evidenciavam estratégias didáticas de adaptação utilizadas durante a pandemia.

O desenvolvimento da pesquisa se norteou por duas perguntas de pesquisa⁴². Como respostas para a primeira questão, nossa pesquisa identificou que o contexto pesquisado se caracteriza por um contexto de ensino de inglês para um grupo de 9 (nove) alunos na fase de alfabetização de uma escola particular do interior de São Paulo — local em que a professora-pesquisadora atua há 12 anos. Nesse contexto, é utilizado um material didático impresso que apoiava o planejamento de ensino; fundamentado nos princípios de integração, autonomia, independência e acesso à cultura.

Como resultado de nossa pesquisa bibliográfica sobre pesquisas anteriores em contextos de ensino de inglês para crianças, pudemos constatar que, em geral, as crianças preferem trabalhar com brincadeiras e jogos, com a utilização de filmes, desenhos e com outros tipos de “atividades práticas” (SILVA, 2013). No contexto da nossa pesquisa, por tratar-se de uma modalidade remota e emergencial, não foi possível identificar se o grupo

⁴² A saber, 1. Como se caracteriza um contexto específico de ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização? e 2. Quais estratégias didáticas são utilizadas pela professora na adaptação dos materiais e na implementação de atividades durante a pandemia?

de alunos possuía essa preferência; uma vez que todas as atividades foram desenvolvidas de forma online.

Outra característica do contexto de ensino para crianças foi apontado por Leray (2015), que indica que as crianças possuem necessidade de revisar os conteúdos repetidamente. Em nosso contexto, buscamos contemplar essa demanda disponibilizando o material audiovisual para que as crianças pudessem consultá-lo quantas vezes fosse necessário.

Ao tratar do tipo de interação entre crianças, Agra (2016) afirma que estas costumam verbalizar discursos homogeneizadores e reproduzir relações de poder existentes na sociedade — o que foi possível identificar em nosso contexto, principalmente, nos debates sobre os aspectos morais e éticos envolvidos com a narrativa do conto de fadas.

Outra característica relacionada com o ensino para crianças diz respeito ao uso da língua materna em momentos de explicação e dúvidas (PÉRICO, 2018), algo que se confirmou também como potencializador de aprendizagem em nosso contexto.

Como respostas para a segunda questão de nossa pesquisa foi possível identificar que, para a adaptação das atividades ao contexto online, a professora-pesquisadora realizou diversas reuniões com os alunos, suas famílias e a equipe pedagógica da escola para garantir que os princípios do material didático fossem preservados.

Como ambiente virtual foi criado um grupo no *WhatsApp* contendo esses participantes, que puderam, assim, acompanhar todos os processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao analisarmos o desenvolvimento das atividades da Unidade 1, que tematizou contos de fadas já conhecidos em língua materna pelos alunos, pudemos considerar essa como uma estratégia didática utilizada pela professora-pesquisadora na função de “andaime de recrutamento” (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976), pois buscou resgatar a atenção e aproximar as crianças a um universo já conhecido em sua língua; agora em língua estrangeira. Nesse sentido, o uso da língua materna em alguns momentos específicos, tanto pelos alunos quanto pela professora, pode ser considerado como estratégia de apoio (andaime) na construção de conhecimento em língua estrangeira, até que pudessem, desse modo, se desenvolver de forma mais segura na outra língua.

Outra estratégia didática identificada na prática profissional da professora-pesquisadora foi a leitura pausada com ênfase na pronúncia de algumas palavras e expressões; que funcionava com função de andaime de “manutenção de direção” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976), pois tinha como objetivo manter as crianças focadas nas palavras e expressões que eram essencialmente importantes para a compreensão global.

A estratégia didática utilizada durante a leitura em inglês do conto “Branca de Neve” (1998) de ir pausando e realizando questionamentos ao grupo sobre as características das personagens e suas condutas. Essa estratégia também pode ser considerada com função de andaimes de “ênfase em traços críticos” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976), pois auxiliam o professor a chamar atenção para os aspectos essenciais a serem explorados nas histórias. Se tomarmos o papel da prosódia e da entonação, por exemplo, elas ajudam a acentuar as palavras e expressões importantes para a compreensão global. Além disso, as ilustrações também podem contribuir para que a compreensão das crianças no momento da contação da história e, posteriormente, como resultado do trabalho de interpretação da história.

A estratégia didática de postagens pela professora-pesquisadora de vídeos curtos de orientação, com incentivo e comentários sobre as atividades elaboradas pelos alunos no grupo de *Whatsapp* visou aprofundar os assuntos abordados de diversas formas, oferecendo apoio como estratégia didática com função de “andaime de controle da frustração” (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976), uma vez que objetivava antecipar e diminuir o sentimento de *stress* e frustração por eventuais “erros” na realização das tarefas.

No início da pesquisa, partimos do pressuposto de que as crianças na fase pré-escolar chegam à escola com repertório linguístico e cultural construído, principalmente, em suas interações sociais com a família e seu círculo de amigos, pois “o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKY, 1998, p. 110).

Assim, a criança aprende e se comunica no contexto formal da escola com seus conhecimentos construídos em língua materna, principalmente, na modalidade oral e, ao entrar em contato com uma língua estrangeira, precisa re-construir sua própria relação social por meio da linguagem.

Nesse sentido, torna-se relevante, do ponto de vista teórico e metodológico, identificar e problematizar as orientações que os materiais didáticos voltados para esse público fornecem e, também, de que forma os professores podem apropriar-se dessas orientações e realizar as adaptações necessárias.

Em nosso contexto de pesquisa foi possível observar que o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa na fase da alfabetização, baseado em atividades que promovem interações em uma abordagem cooperativa (DONNINI, 2013), puderam contribuir com maior envolvimento das famílias na mediação do processo; o que foi fundamental para que ocorresse o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Podemos constatar que é desafiante o ensino remoto, mas com o envolvimento de toda comunidade escolar e família a aprendizagem é satisfatório, contudo, é fundamental o planejamento dos objetivos a serem atingidos para o desenvolvimento das ações específicas; sendo notório as metas e os resultados esperados para que a parceria seja estabelecida. O ensino remoto, na pandemia, causou diversas modificações para o panorama educacional. Alguns assuntos foram colocados em pauta, como por exemplo a utilização de tecnologias como alicerce na sala de aula e a participação das famílias e tutores no processo educativo das crianças.

De forma geral, os alunos que participaram das atividades foram receptivos e o auxílio dos pais foi fundamental tanto para o acesso dos alunos quanto para a realização das atividades e, também, para a cooperação do grupo. Os alunos se sentiam a cada semana mais confiantes e seguros para o uso da língua estrangeira de forma mediada com tecnologias digitais, embora manifestassem que estavam com saudades de interagir com os colegas. Portanto a cooperação entre as famílias, os pares, entre os alunos e a sensibilidade do professor é primordial para que não se perca a aprendizagem no momento da alfabetização para a obtenção do desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Possíveis lacunas identificadas

O desenvolvimento de nossa pesquisa buscou contribuir com uma lacuna apontada por Lucas (2016) na área de Linguística Aplicada sobre pesquisas que focalizassem, do ponto de vista do professor, alguns dos processos de adaptação de materiais didáticos de língua inglesa — em nosso, caso, voltados para crianças em fase

de alfabetização. Nesse sentido, nossas discussões sobre a adaptação de uma unidade didática de material impresso pensado para o contexto presencial talvez possam colaborar com outros contextos digitais e/ou híbridos de ensino para esse público.

Porém, uma das lacunas que pode ser identificada em nossa pesquisa refere-se à não inclusão de resultados de pesquisas sobre ensino de inglês para crianças no Brasil, que não estavam disponíveis em bancos de dados digitais no momento de nossa revisão bibliográfica, no início de 2020. Tendo em vista o fechamento das bibliotecas universitárias durante todo o ano de 2020 e no primeiro semestre de 2021, não foi possível acessar as versões impressas dessas pesquisas, embora estejam referenciadas em nosso capítulo teórico.

Outra lacuna que pode ser identificada em nossa pesquisa diz respeito à impossibilidade de realizarmos entrevistas junto aos participantes (alunos e famílias) para identificar suas percepções quanto as atividades desenvolvidas. A opção metodológica pela utilização como corpus de análise dos registros da professora-pesquisadora se deu em função da reformulação dos objetivos com a pandemia.

Possíveis contribuições para o contexto pesquisado

A reflexão sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação de atividades de inglês para crianças desenvolvidas em meu contexto de forma remota foi um processo bastante desafiador, pois implicou repensar as estratégias que, enquanto professora, vinha utilizando em contexto presencial há 17 anos; cuja fundamentação teórica nem sempre foi possível identificar.

Portanto, lançar um olhar investigativo sobre minha prática em um momento de tantos desafios como foi a pandemia de COVID-19 contribuiu, sobremaneira, para que eu pudesse conhecer outras pesquisas desenvolvidas em contextos de ensino de inglês para crianças no Brasil, as principais características desses contextos e, dessa forma, tomar maior consciência sobre a caracterização do meu próprio contexto de ensino e das estratégias utilizadas; tanto na modalidade presencial como na modalidade remota implementada durante a pandemia.

As adaptações realizadas por mim nos materiais e a implementação no ambiente digital evidenciaram a importância do envolvimento das famílias no processo de

aprendizagem das crianças durante a pandemia de COVID-19, algo que nem sempre se apresentava como essencial em contexto presencial de ensino.

Nesse sentido, o fato de os processos de ensino e aprendizagem ocorrerem nos lares das crianças, demandou que a professora-pesquisadora estabelecesse comunicação e interação com as famílias, estivesse aberta aos questionamentos e compreendesse algumas das dificuldades que surgiam, como por exemplo a falta de recursos e estruturas em alguns casos.

As adaptações das atividades para a modalidade digital partiram de questionamentos sobre como realizar as atividades de forma remota com as crianças pequenas, levando em consideração as características apontadas pelas pesquisas anteriores e considerando que os resultados alcançados se dariam, principalmente, pela parceria estabelecida com os pais e os responsáveis das crianças. Assim, mostrando para as crianças os caminhos que seriam percorridos ao longo das atividades remotas.

Embora não fosse nosso objetivo, consideramos que a aprendizagem da língua inglesa pelas crianças em fase de alfabetização contribuiu de alguma forma no desenvolvimento dos alunos em seus processos de alfabetização na língua materna; uma vez que a aproximação destes com uma língua estrangeira pôde despertar associações com a própria língua nos níveis fonéticos, fonológicos e morfossintáticos.

As análises empreendidas evidenciam como uma das contribuições de nossa pesquisa para o próprio contexto a possibilidade de refletir criticamente sobre o processo de planejamento, implementação e avaliação de atividades durante a pandemia. Certamente os resultados das análises auxiliarão a professora-pesquisadora no planejamento para 2021 e na adaptação de materiais para contextos online e/ou híbridos de ensino.

Apesar de que, no momento em que encerramos a escrita de nossa Dissertação, a pandemia de COVID-19 ainda não tenha terminado, as aulas presenciais nessa escola já foram retomadas seguindo os protocolos sanitários⁴³.

Assim, as tecnologias digitais seguem sendo utilizadas pelos professores e a reflexão sobre nossas próprias práticas certamente contribuiu para o período pandêmico

⁴³ No mês de junho de 2021, momento em que finalizamos nossa escrita e nos submetemos ao exame de Defesa de Mestrado, a escola passou a atender em formato de rodízio a 35% dos alunos de forma presencial e o restante encontra-se online, em rodízio.

e, também, contribuirá para desenvolvermos novas estratégias didáticas no pós-pandemia, pois, assim como Weffort (1996), acreditamos que:

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece, o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico (WEFFORT, 1996, p. 44).

Referências bibliográficas

- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Indaiatuba, n. 5, p. 11-26, 2001.
- ASSUNÇÃO, J.R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.
- AVILA, P.A., TONELLI, J.R.A.; A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental I: Reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **R E V I S T A X**, Curitiba, vol, 13, n. 2, p.111-122, 2018.
- BENTO. D. **A produção do material didático para EaD**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre o professor de língua espanhola que atuará com crianças das séries/anos iniciais do Fundamental. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. de P. **Ensino de Língua Estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Editora Appris, 2013.
- BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de maio de 2020.
- _____. **Decreto Nº 20.158, De 30 De Junho De 1931**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 10 de maio de 2020.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- _____. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Coordenações de edições técnicas, 2017.

____. BNCC. **Base Nacional Comum curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Vol.1 Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2001.

CARVALHO, I.; TONELLI; J.R.A. THE YOUNGER, THE HARDER: the challenges of teaching English to very young learners. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiás. v.8 n.2. p. 1-18, jun. 2016.

CHEVRIE-MULLER, C; NARBONA, J. **A linguagem da Criança**: aspectos normais e patológicos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COELHO, N.N. **O Conto de fadas**. 1ª ed. São Paulo. Paulinas, 1980.

COSCARELLI, C.V. CANI, J.B. et al.. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D.F. COSCARELLI, C.V. CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

DÍAZ BARRIGA, F.; HERNÁNDEZ, G. **Estratégias docentes para um aprendizaje significativo**. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, 2002.

DISNEY.W. **A Branca de neve e os sete anões**. Ed. Melhoramentos, Minas Gerais, 2018.

DOMINGUES, D; GIBK, C. K. S. **Narrativas no Ensino de língua inglesa na educação infantil**: discutindo algumas práticas. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P. (Orgs.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 161-198.

DONNINI, L. L.P. (org.). **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Angage Learning, 2013.

FIGUEIREDO, F.J.Q. **VIGOTSKY: A interação no ensino aprendizagem de línguas**- 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GEE, J. **Situated language and Learning**: a critique of traditional schooling. London: Routledge, 2004.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas públicas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C; SILVA, K. A.; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Org.) **Política e políticas linguísticas**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 1, p. 199-218.

HOLDEN, S.; NOBRE, V. **O Ensino Da Língua Inglesa: Contextos E Objetivos Nos Dias Atuais**. São Paulo: Hub Editorial, 2019.

HUEK.K. **O Lado Sombrio dos Contos de Fadas**. As origens sangrentas das histórias infantis. Super Interessante. Ed. Abril, São Paulo, 2016.

JORDÃO, C.M. Conversa com Clarissa Menezes Jordão. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 77 – 91.

KAWACHI-FURLAN, C.J., ROSA, M.M. **Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. Revista Estudos em Letras. v. 1, n. 1, 2020.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques & Principles in Language Teaching** .3rd ed.New York: Oxford University Press, 2011.

LUCAS, P. de O. Os materiais didáticos do inglês como língua estrangeira (LE) na prática de professores da escola pública: um convite à formação reflexiva ou à perpetuação do ensino prescritivo? **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de São Carlos. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7402> Acesso em: 14 de março de 2021.

LEFFA, V.J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p.13-24, 1999.

MACHADO, A.M. **Como e Por que ler os Clássicos Universais desde Cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

McKAY, P. **Assessing young language learners**. Cambridge: University Press, 2006.

McLAUGHLIN, B. **Theories of second-language learning**. London: Arnold, 1987.

OLIVEIRA, M. Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLSEN, R. E. W. B., ; Kagan, S. **About cooperative learning**. In C. Kessler (Ed.), **Cooperative language learning: A teacher's resource book** (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1992.

PAIVA, V.L.M.O. (org.) **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. 3ª edição Campinas: Pontes, 2010.

MORAN, J. M.; VALENTE, J. A. **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sammus, 2011.

ROCHA, C.H.; BASSO, A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. E. Pontes, São Paulo, 2020.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz. 2008, p. 85-114.

TONELLI, J.R.A. **Histórias infantis no ensino de inglês para crianças**. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008.p.185-202.

TONELLI, J.R.A.; CHAGURI, J.P. (Org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Ed. Appris: Curitiba, 2013.

TONELLI, J.R.A.; ÁVILA. A. P. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**. Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. v. 15, n. 5.p 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884> . Acesso em: 03 de junho de 2021.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p 443-466, set/dez. 2005.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEVE, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ed. Icone, 16º ed, São Paulo, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD, D., BRUNER, J.S., ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: **Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, pp 89-100. Pergamon Press, 1976. Disponível em:

<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Acesso em: 03 de junho de 2021.

Anexos

1. Booklet (Diário da professora).

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1UDov8S--nS6GVbzUxrbGCyNWM8oXzbJP/view?usp=sharing>

2. Atividades adaptadas.

Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/folders/1682FZSz3GJHf0vbFvuwWJHa1siVPLcJ?usp=sharing>