

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LI PARA CRIANÇAS

TEACHER FORMATION AND THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR CHILDREN

Juliana Freitag Schweikart

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de um projeto de extensão universitária que culminou em uma tese de doutorado. Na tese não foi possível fazer uso de todos os dados levantados, dessa forma, trago aqui demais aspectos sobre a formação de professores de língua inglesa para crianças e o uso das tecnologias digitais. Os participantes da pesquisa eram acadêmicos do curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, no município de Sinop que, após participarem de formação por meio de um projeto de extensão com o tema, título deste artigo, ofertaram oficinas de inglês por meio de tecnologias digitais para crianças do Programa Mais Educação em escolas municipais. O trabalho foi baseado em autores que tratam da formação docente (GIMENEZ, 2013; IMBERNÓN, 2005; entre outros), tecnologias digitais na educação (MAYRINK e ALBUQUERUE-COSTA, 2013; MAYRINK, RODRIGUES e BINHOLO, 2013; para citar alguns), e Língua Inglesa para Crianças (CAMERON, 2001; SANTOS, 2009; ROCHA, 2009). Os resultados apresentaram a importância do tempo de exposição dos professores em formação inicial ao estudo do assunto, ao contato com as crianças durante práticas das oficinas nas escolas e os momentos de reflexão em grupo, bem como aprendizado significativo por parte das crianças.

Palavra-chave: Formação de professores. Tecnologias digitais. Ensino de LI para crianças.

Abstract: This paper presents partial results of a University Extension Project that resulted in a doctoral thesis. It was not possible to use all the data in the thesis so I have been writing articles, like this one, to present more analyses. Thus, I bring here other aspects about the training of English Language Teachers for Children studies and the use of technologies. The research participants were academics from the Language Course at the University of Mato Grosso State, in Sinop city. They were participants in the extension course, where they studied theories and methodologies and gave workshops using digital technologies to children from *Mais Educação* Program in public schools from the municipality. The study here is based on Gimenez (2013), Imbernón (2005), Mayrink and Albuquerque-Costa (2013), Mayrink, Rodrigues e Binholo (2013), Cameron (2001), Santos (2009) and Rocha (2009) and other authors. The results showed the importance of the exposure time of teachers in initial training to the study of the subject, contact with children during experiences with the classes and moments of group reflection, as well as the significant learning by the children.

Key-Words: Teacher formation. Digital technologies. English language teaching for children.

1. Introdução

A formação de professores de língua inglesa, tanto inicial quanto continuada, requer notoriedade constante de pesquisadores devido às constantes mudanças de várias condutas sociais promovidas pela rápida evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação. A

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

formação inicial de um profissional da educação leva em média quatro anos e nesse mesmo período a sociedade vai passando por transformações, das quais nem sempre se consegue ter consciência e ou apresentar de forma substanciada para os novos professores, ficando para um processo de formação continuada a adequação ao novo. Ainda é preciso considerar as diferentes culturas e comportamentos sociais em um país tão extenso como o Brasil, que podem apresentar diferentes realidades e necessidades educacionais. Portanto, a atenção constante de pesquisadores e professores pesquisadores ao cenário de formação inicial e continuada, é importante.

Dessa forma, o Curso de Letras e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, por meio de ações de pesquisadores que integram o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS)¹, buscam contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa para Crianças (LIC), entre outras áreas, somando-se a trabalhos de instituições precursoras no assunto no Brasil por meio de autores como Ramos (2007), Cristovão e Gamero (2009), Rocha (2009), Santos (2009), Tonelli e Cristovão (2010), Colombo (2014), seguindo-se de várias outras importantes obras e pesquisas até o presente momento. Porém, ainda é necessário ampliar os estudos, de forma que, através de seus registros, seja possível subsidiar diálogos e ações em prol de políticas públicas educacionais que envolvam e organizem a formação de profissionais para a área de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) (MELLO, 2012; CHAGURI e TONELLI, 2012; GIMENEZ e FURTOSO, 2008).

Com essa perspectiva de contribuir com pesquisas para a área, surge no ano de 2013 o projeto de extensão para auxiliar acadêmicos do curso de Letras, da UNEMAT/Sinop, em sua formação inicial para o ensino de LIC somada as tecnologias digitais. O projeto, organizado e desenvolvido por mim, teve a duração de aproximadamente um ano e envolveu três etapas: a) a preparação do acadêmico com estudos teóricos e práticas metodológicas ambientando as várias ferramentas digitais, b) um período de preparação e elaboração de aulas e c) um momento para ministrarem as oficinas em escolas municipais através do Programa Mais Educação. Um espaço de aula de grande importância para o processo de formação inicial dos participantes,

¹ O GEPLIAS caracteriza-se como espaço de fórum de discussão permanente pautado no estudo e desenvolvimento de pesquisa em Linguística Aplicada sobre formação docente, ensino e aprendizagem de línguas e estudos da linguagem e Sociolinguística no Mato Grosso e, conseqüentemente, para o Centro Oeste e Brasil ao agregar pesquisadores de instituições de ensino da região.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

uma vez que havia liberdade para praticarem propostas novas de ensino que haviam estudado na primeira etapa do projeto.

Esse diferente contexto vivenciado pelos participantes do projeto, conforme Vieira-Abrahão (2012, p. 457), permite experiências que “moldam a maneira como os docentes pensam e constroem suas práticas” e entendendo a formação de professores como um “processo dialógico de coconstrução de conhecimento que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais” (ibid, p. 457) envoltos pelas inter-relações, ou relações humanas que mediam a troca de conhecimentos entre as pessoas (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011). Além de uma abordagem sociocultural adotada para o curso de extensão o trabalho com Sequência Didática também permeou os estudos e a prática das oficinas, pois corroborando Cristovão (2009), os gêneros textuais podem ser considerados como instrumentos que, quando nos apropriamos deles, são importantes para nosso agir com a linguagem.

Com base nessas premissas teóricas, apresento neste artigo dois resultados dos vários que os participantes conquistaram durante todo o projeto, que envolveram a elaboração de um vídeo com a técnica *Stop Motion* e outro resultado que envolveu o uso do site *Friv*. Concomitante à apresentação desses dois processos, trago algumas análises de fatores importantes para a formação inicial desses professores, como a percepção das necessidades das crianças, a importância do planejamento e as impressões ou registros que o processo das experiências pode causar na sua formação. Os dados trazidos para este artigo são parciais, um recorte, devido ao espaço limitado do gênero artigo. Outros dados já foram apresentados em Schweikart e Santos (2015)² e em minha tese de doutorado³ defendida em 2016.

2. Aprendendo, desenvolvendo e praticando

Baseada em experiências como professora de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa na universidade e, antes disso, em ensino de Língua Inglesa (LI) no Ensino Básico (Fundamental e Médio) em escolas públicas, acreditei e acredito que a formação de um profissional comprometido com suas escolhas e responsabilidades leva tempo, para uns mais e para outros menos (VIEIRA-ABRAHÃO, BARCELOS e FREIRE, 2005; LACOSTE e RAJAGOPALAN, 2005; ALVAREZ e SILVA, 2007, COX e ASSIS-PETERSON, 2008, para citar

²<http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3015>

³https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144348/schweikart_jf_dr_sjrp.pdf?sequence=3

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

apenas alguns). Nesse tempo há que se vivenciar a experiência de aprender um conteúdo, escolher o que e como ensinar, e ainda, que o conteúdo esteja associado à sua significação para o aluno, é nesse espaço que as marcas se fazem na formação inicial. É quando os registros dos resultados conquistados ficam na memória, é quando a segurança ou insegurança, autonomia ou não autonomia se apresentam, é quando as tomadas de decisões teóricas e metodológicas das aulas são desenvolvidas, segundo Nóvoa (SANTOS *et al*, 2012, p. 105), “a docência é sempre um momento humano, de relação, marcado pela imprevisibilidade e pela necessidade de respostas caso a caso.”. Nesse sentido, na busca de proporcionar experiência aos alunos do curso de Letras, é que o projeto de extensão foi elaborado, com o intuito de colaborar com a preparação de profissionais com conhecimentos cada vez mais exigidos pela sociedade atual, entre eles o uso de tecnologias digitais na educação (MADRUGA e ERNANDES, 2013; MAYRINK, RODRIGUES e BINHOLO, 2013) e o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) (ROCHA, 2009; SANTOS, 2009; TONELLI e CHAGURI, 2014).

2.1 Do estudo e da preparação

O projeto de extensão havia sido desenvolvido para os acadêmicos de um curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), dezessete alunos se inscreveram e sete concluíram todas as etapas, que envolveram um período de estudo e preparação dos assuntos tratados, um período de planejamento e ao final a prática de todo o processo.

A primeira etapa, o curso de extensão durou aproximadamente quatro meses e envolveu uma variedade de atividades que incluíam o uso de *blogs* no processo de ensino e aprendizagem de inglês, histórias em quadrinhos *online* ou por meio de programas *offline*, vídeos criados com a técnica *stop motion*, jogos *online*, vídeos criados a partir do celular, sites envolvendo atividades orais, além das ferramentas trazidas no Linux Educacional (sistema operacional dos computadores da maioria das escolas públicas da região), bem como do Windows, e as etapas de aprendizagem da criança e o ensino de LEC. Junto a essas atividades eram feitas leituras e discussões teóricas de como melhor utilizá-las e como adaptá-las a cada idade da criança, e ainda somávamos esses assuntos ao ensino com gêneros textuais (STUTZ e CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2009). A segunda etapa contemplou o processo de planejamento (IMBERNÓN, 2005; MADRUGA e FERNANDES, 2013; VIEIRA-

ABRAHÃO, 2012), que durou aproximadamente um mês e era realizado nas dependências da universidade, e finalizamos o projeto com as oficinas nas escolas que tiveram duração de dois a três meses, de agosto a outubro de 2013.

Faz-se necessário ressaltar uma particularidade desse projeto, que é o local onde as oficinas foram realizadas, da época da realização do curso a Secretaria Municipal de Educação (SME) contava com o Programa Mais Educação, que oferecia oficinas aos alunos em período oposto às aulas regulares do currículo, com assuntos diversos, porém selecionados em conjunto com as escolas. Cada oficina, geralmente, era realizada uma vez por semana com duração de duas horas, eram várias, dando oportunidade para os alunos permanecerem na escola o dia todo. As oficinas variavam entre Artes, Judô, Língua Portuguesa, Matemática, entre outros, e a oficina do curso de extensão apresentado aqui recebeu o nome de Língua Inglesa por meio de Tecnologias. Devido ao Programa não necessitar de currículo obrigatório para seguir, houve liberdade para os acadêmicos escolherem os temas, assuntos e a forma de ministrá-los, dando a eles oportunidade de exercitar a autonomia e a tomada de decisão (RICHARDS e LOCKHART, 1996; IMBERNÓN, 2005).

Apesar da explanação breve até aqui, nos subtítulos a seguir, são apresentados mais aspectos teóricos e metodológicos à medida que os exemplos vão sendo desenvolvidos.

2.2 Do planejamento e da ação

Para o trabalho das oficinas nas escolas, os participantes puderam se organizar em duplas ou sozinhos e, dessa forma, entre os sete alunos acadêmicos, foram formadas duas duplas e três optaram por trabalhar sozinhos, culminando em cinco oficinas. As atividades foram concentradas em duas escolas públicas municipais parceiras do projeto, de modo que uma das escolas recebeu três oficinas e a outra contou com duas. Apresento aqui os resultados das duas oficinas ministradas em duplas, cada uma em uma escola, bem como exponho alguns dos trabalhos efetivados por eles e seleciono dois aspectos que se evidenciaram nos participantes selecionados para o recorte analisado aqui, a importância da experiência na formação inicial e o ensino de LEC por meio de tecnologias.

As duplas são denominadas aqui ficticiamente de Paula e Poliana e João e Joana. A escolha das escolas para cada participante do projeto foi definida por situação geográfica, ou seja, a escola mais perto de onde os participantes moravam. Paula e Poliana ministraram sua

oficina em uma escola localizada em região mais central da cidade, com uma turma de quarto ano do ensino fundamental, ou seja, crianças de 9 anos. Como não havia oficinas concomitantes para todos, juntavam-se algumas turmas e por vezes havia alunos com idade variada, dessa forma, nessas aulas por vezes participavam crianças do quinto ano, com aproximadamente 10 anos de idade. João e Ana ficaram em uma escola mais periférica com alunos também de quarto ano, não havia alunos de outras turmas com eles. Cada oficina atendia de 12 a 20 crianças, mas nem todas estavam presentes em todas as aulas, embora a escola sempre ligasse para os pais questionando as ausências. Havia diferença cultural e até mesmo social entre os alunos de cada escola, na escola mais centralizada os alunos tinham mais acesso às tecnologias em casa, já na outra escola, constatou-se uma ausência de conhecimento quanto aos recursos digitais.

Inicialmente será apresentado aqui o trabalho desenvolvido por Paula e Poliana e na sequência João e Joana.

2.2.1 O trabalho desenvolvido até o vídeo em *Stop Motion*

Após o período de preparação dos acadêmicos chega o momento do planejamento e ação das oficinas e, inicialmente fizeram-se visitas à escola para conhecer os alunos por meio de observação e uma aula piloto no laboratório de informática desenvolvida por todos. Esse processo de sondagem se fez necessário para auxiliar as tomadas de decisões dos futuros professores (RICHARDS e LOCKHART, 1996). Mesmo assim, os planejamentos iniciais eram feitos com certa dúvida e insegurança em como usar um recurso tecnológico associado a um trabalho que levasse as crianças à elaboração de um gênero textual em inglês, por mais que já tivessem testado e experimentado essas ferramentas durante a primeira etapa do projeto. Porém, à medida que preparavam e ministravam as aulas, ganhavam mais confiança e exploravam mais os recursos digitais.

Paula e Poliana fizeram uso de várias ferramentas em suas aulas, associadas à elaboração final de um gênero textual, entre elas histórias em quadrinhos, vídeos com entrevistas, jogos *online*, entre outros, mas destacarei aqui somente o trabalho com vídeos na técnica *Stop Motion*⁴.

⁴ *Stop Motion* consiste em uma técnica de animação de imagens geralmente usada com auxílio de uma máquina fotográfica, para registrar a sequência das imagens, e um computador com programa de edição de imagens. Os modelos/personagens/materiais são movimentados quadro a quadro e posteriormente editados criando a impressão de movimento, também pode ser acrescentado efeitos sonoros como fala e música. Uma das REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

O trabalho desenvolvido pelas acadêmicas foi planejado para três encontros de duas horas cada (Anexo 1⁵), mas na prática necessitaram de mais uma aula, totalizando oito horas. Nesse planejamento elas fazem uso de atividades lúdicas, tradicionais e com uso de tecnologias, bem como objetivam despertar nas crianças senso de reflexão da própria cultura em relação à cultura do outro, e ainda, orientar para uma alimentação saudável. Objetivam também o reconhecimento e a elaboração do gênero receita.

Nessa proposta as aulas de LEC podem ser vistas como um meio para orientar, instruir a criança sobre as formas de se comunicar, por meio dos gêneros textuais, e sobre a existência do diferente, por meio da apresentação de outras culturas, proporcionando ao aluno, além do conhecimento de outra língua, compreensão do mundo em que vive (STUTZ e CRISTOVÃO, 2011).

Em relação ao uso das tecnologias digitais, Paula e Poliana expressavam compreender a importância e eficácia de seu uso com as crianças, conforme o excerto de Paula a seguir, referente às aulas que tiveram na primeira etapa do projeto de extensão:

Excerto 1 – Paula – questionário da aula sobre vídeos em *Stop Motion*, em 9.8.2013:

A aula foi muito interessante, utilizar este recurso como complementação de algum conteúdo pode ser muito produtivo para o desenvolvimento do aprendizado do aluno, uma vez que a tecnologia faz parte do contexto diário deles.

Mas o desafio não estava na compreensão da utilidade das ferramentas, mas sim em como usá-las. Após algumas aulas já ministradas com outros recursos como jogos *online*, celular para elaboração de vídeos com entrevistas entre as crianças, elas já se sentiam mais à vontade para inserir tecnologias digitais em suas aulas (MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2013). E dessa forma elaboram uma sequência de aulas que objetivava a criação do gênero receita e ao final um vídeo em *Stop Motion* representando a receita.

Em sala de aula as acadêmicas trabalharam com variados modelos de receitas, apresentando o gênero e mantendo uma estrutura de frases relativamente fixa, para que as crianças memorizassem a informação completa como *peal the banana* e não apenas *peal* e nem somente *banana*, e ainda com quais frutas ou verdura o *peal* será usado ou o *chop*, assim as

primeiras animações registradas na história do cinema data de 1910, chamada de *The Automatic Moving Company* (Compania de Movimentação Automática) dirigido por Emily Cole, e atualmente alguns dos mais conhecidos filmes que usam a técnica são: *A Fuga da Galinha* (2000), *A Noiva Cadáver* (2005), *Frankenweenie* (2012), entre outros. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Stop_motion entre outros sites *online*.

⁵ Os planos apresentados em anexo estão em formato compilado, no documento original dos acadêmicos aparece toda a relação de conteúdo, vocabulário e exercícios elaborados por eles.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

crianças poderiam alterar nas frases o que fosse do interesse delas. Porém, antes desse processo houve o trabalho com as frutas separadamente em formato de jogos. A seguir trago um excerto de Poliana para expressar as atividades que faziam com as crianças para que as aulas fizessem sentido a elas e despertassem o gosto por aprender:

Excerto 2 – Poliana – relatório da aula realizada no dia 12.08.2013: Depois dos slides aplicamos uma atividade para fixação e para que eles brincassem com o que já tinham aprendido, utilizamos imagens impressas das frutas e vegetais, cada um retirava de uma caixa uma imagem e assim todos preenchiam na sua folha de exercícios conforme era retirada a imagem, e pelo que podemos notar eles gostaram muito desse exercício,

A acadêmica expressa, em seu relatório, que a atividade para fixar o conteúdo aprendido é por meio de brincadeira, o que leva ao entendimento de que ela já pode ter internalizado, como professora, a por atenção e perceber o que os alunos gostam e de como manter a atenção deles na aula, uma vez que não há uma forma uniforme de aprender da criança, conforme Mayrink e Albuquerque-Costa (2013).

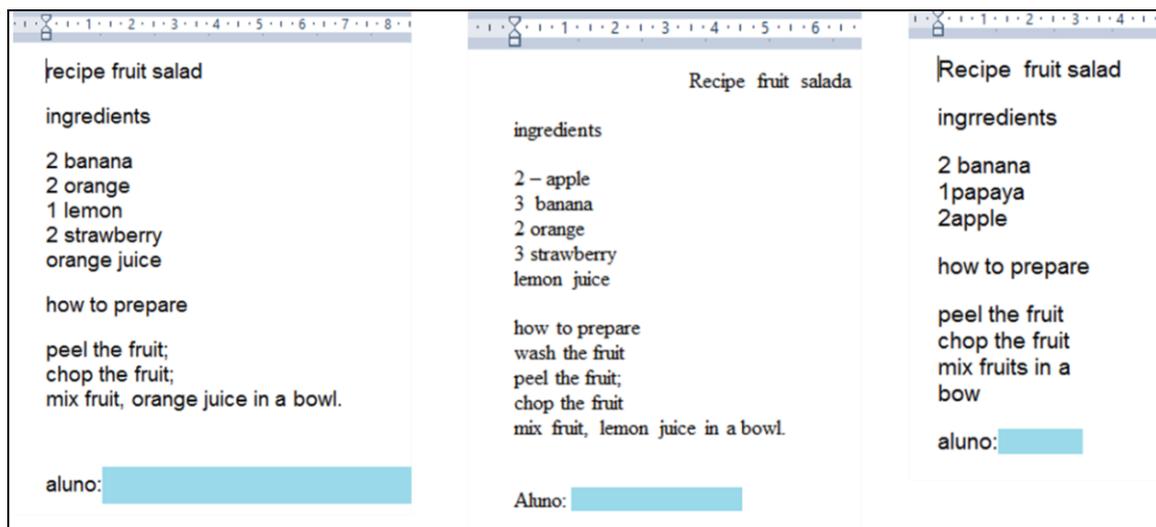
Além disso, os temas abordados pelas participantes também tinham a pretensão de auxiliar no desenvolvimento da formação da criança, nesse caso da alimentação, o que poderia ser saudável ou não, como no exemplo do excerto a seguir:

Excerto 3 – Poliana – relatório da aula realizada no dia 12.08.2013:

[...] mostramos para eles imagens de alimentação saudável e não saudável, e a cada imagem perguntávamos a eles em qual das imagens eles achavam que era uma alimentação saudável e não saudável e o que eles costumavam comer disso.

No segundo encontro planejado para o trabalho com receitas, após a metade da aula, Paula e Poliana levam as crianças para o laboratório para produzirem a receita em editor de texto. O resultado desse trabalho pode ser observado nas imagens a seguir:

Figura 1: Exemplo de produção de receita em editor de texto pelos alunos da Paula e Poliana.



Fonte: banco de dados da autora.

É possível notar que as crianças reconhecem a estrutura que divide o gênero receita em *ingredients* e *how to prepare*, em cada um dos exemplos elas ainda colocam as frutas de suas escolhas, além do suco e ainda há uma receita sem suco, uma receita também apresenta a ação de *wash* (lavar) e as demais não. As professoras perguntavam de um por um o porquê das escolhas e todos tinham suas explicações, por exemplo, o fato de não lavarem era devido as mães deixarem as frutas já lavadas na geladeira, daí a lógica de não precisarem lavar em suas receitas.

Percebe-se então que a criança aprendeu o conteúdo, uma vez que ela escolhe como é sua receita, conforme Rocha (2008), a criança não aprende de forma compartimentada, ela faz assimilações com o todo, assim, a produção final ainda não seria essa, e sim a criação de um vídeo com a técnica *Stop Motion*. Na aula que se seguiu, os alunos foram levados à cozinha da escola, onde tiveram que seguir as regras de higienização do ambiente, lavar as mãos e usar as toucas, sentiram-se importantes por isso, conforme relato de Paula no excerto 4, ali preparariam a receita na prática, lavando, descascando, picando e misturando as frutas e tirariam as fotos para a montagem do vídeo.

Excerto 4 – Paula – gravação do minicurso⁶ ofertado no XI CONAELL⁷ em 05.10.2013:

⁶ O minicurso foi elaborado pelos sete participantes do projeto, de forma a explanarem as aulas que já haviam realizado nas oficinas nas escolas, os resultados obtidos com as crianças e ainda, auxiliaram os ouvintes a testarem, praticarem algumas produções com os recursos tecnológicos que foram apresentados.

⁷ Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

O interessante nessa atividade é que, a gente vê o interesse deles né, [...] e a gente descobriu que alguns nunca tinham manuseado uma máquina digital ou tirado foto com o celular, então eles ficaram encantados com isso, essa questão também da autonomia, da gente dar autonomia pra criança poder produzir algo né, então foi muito interessante essa atividade. [...] mas o que eles mais gostaram foi de ter feito tudo, o processo de colocar a mão na massa, montado o trabalho.

As ferramentas utilizadas para as fotos foram duas máquinas fotográficas, uma para cada grupo de alunos, e as acadêmicas deixaram os alunos manusearem os equipamentos e tirarem as fotos, elas apenas ficavam ao lado auxiliando e orientando quando necessário. Observe na figura 2, a seguir, o resultado de uma parte das sequências de fotos:

Figura 2: Exemplo de sequência de fotos tiradas pelos alunos da Paula e Poliana.



Fonte: banco de dados da autora.

Para que o vídeo tenha o efeito esperado há a necessidade de se tirar muitas fotos, necessitando paciência para descascar uma banana, por exemplo, que a cada centímetro descascado tira-se uma foto, bem como cortar a maçã como pode ser visto na figura 2. Para Cameron (2001), as crianças têm suas características peculiares, como sendo entusiasmadas e vivas, mas nesse dia alguns alunos haviam faltado, o que de certa forma foi interessante para as acadêmicas, pois facilitou a organização da turma e a participação de todos na atividade, e houve muita atenção e paciência por parte das crianças. No excerto 5 a seguir podemos observar como elas organizaram as ações dentro dos grupos.

Excerto 5 – Paula – Relatório da aula realizada no dia 26.08.2013:

[...] um deles ia fotografando e outros participavam cortando as frutas e colocando na tigela. Nesta aula houve a interação de todos os alunos diante das atividades que lhes foram propostas, principalmente no momento da produção das fotos em que tinham que fazer passo a passo a receita (picar, colocar na tigela e misturar os ingredientes). Foi muito produtiva essa aula.

Foi necessário mais uma aula além do planejado, para a finalização dessa proposta, pois não houve tempo hábil para ir ao laboratório editar as fotos no mesmo encontro. Embora as

professoras tivessem preparado todo o ambiente das máquinas com softwares adequados para a edição, no caso o *JellyCam*⁸, e depois para poderem ver os vídeos, no dia em que fizeram a edição, as máquinas não rodaram o vídeo, mas haviam se preparado levando um de seus notebooks caso necessitassem, dessa forma puderam passar os vídeos no notebook e os alunos puderam verificar o que haviam criado.

No processo de formação dessas futuras professoras, fica registrado a importância de deixar as crianças serem protagonistas de seu aprendizado (ROCHA, 2008), Paula e Poliana percebem que as crianças gostam e se interessam pela atividade. No excerto 6, Poliana manifesta esse posicionamento, em que deixam as crianças demonstrarem sua própria capacidade criativa.

Excerto 6 – Poliana – gravação do minicurso ofertado no XI CONAELL em 05.10.2013:

Aqui é o vídeo deles que eles fizeram [...] é obvio que não ficou tão perfeito, ó tem uma mão aparecendo, [...] e como eram eles que estavam fazendo pra eles tinha que ser rápido né e a gente deixou eles fazendo do jeito que eles achavam melhor. [...] A gente gostou do trabalho com eles, foi bem gratificante e a gente ficou conversando depois, como eles gostaram de ter colocado a mão na massa, é muito bom ver isso.

Ao final de todo o processo das oficinas de LI para as crianças houve mais encontros do projeto na universidade para que pudessem refletir sobre os resultados alcançados em relação ao nosso objetivo, a saber: que as crianças aprendessem a LI de forma significativa e reconhecessem nos recursos tecnológicos digitais as possibilidades de uso e aprendizado dessa língua alvo. Nos excertos a seguir, podem-se observar alguns dos posicionamentos de Paula e Poliana sobre esse trabalho em específico:

Excerto 7 – Paula – Relatório da aula realizada no dia 26.08.2013:

O interessante nesta atividade foi a participação interativa de cada aluno e o entusiasmo que eles tiveram ao ver a produção que eles mesmos fizeram. [referindo-se à produção do vídeo no laboratório de informática]

Excerto 8 – Poliana – última sessão reflexiva em 28.10.2013:

Nós trabalhamos muito com a parte de fazer frases, na parte do inglês eles aprenderam muito, muito mesmo e que não esqueceram, quarta-feira a gente teve a prova disso, quando a gente começou a perguntar o que eles tinham aprendido, eles foram falando, falando, falando, sem esquecer, tipo coisas das primeiras aulas [...] e na parte da tecnologia ajudou muito assim, porque além deles aprenderem

⁸ Devido as escolas do município, usarem em seus computadores o sistema operacional Linux, buscamos por programas que pudessem rodar nesse sistema. O JellyCam é um sistema bastante simples, não permite muitas edições, mas cumpriu a função no objetivo no planejamento proposto. Para maiores informações do programa: <https://ticklypictures.com/projects/jellycam/>

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

outra língua na hora de mexer com alguma tecnologia eles praticaram o que eles fizeram em sala de aula, ou seja, eles usaram tudo o que aprenderam.

Os dois excertos expressam que houve entusiasmo por parte das crianças para aprenderem e usarem o novo e que houve aprendizado, tanto das ferramentas tecnológicas, bem como da LI (CAMERON, 2001; ROCHA, 2008). Para a formação inicial dessas acadêmicas é um registro bastante importante, pois fica impregnado em suas experiências ações que tiveram resultados positivos, bem como o registro de que a criança, se apresentada a ela a seriedade de uma tarefa e dada a ela a responsabilidade de fazer, ela o faz (IMBERNÓN, 2005).

2.2.2 Do trabalho realizado com *Friv* até a redação de receitas.

Como mencionado no início do subtítulo 2.2.1, houve um momento de observação das crianças e uma aula piloto para experimentarem os laboratórios das escolas, do qual João e Joana também participaram, e assim como nos demais, ainda pairava sobre eles certa apreensão sobre as reais possibilidades de uso de tecnologias digitais em sala de aula com crianças. Como no exemplo dos dizeres de João no excerto que se segue:

Excerto 9 – João – última sessão reflexiva em 28.10.2013:

[...] eu tinha na minha cabeça que era computador, datashow, internet e só [...] tipo era aquela coisa bem reduzida na minha cabeça, depois eu fui vendo que é muito amplo.

Com o intuito de auxiliar os acadêmicos em momentos de insegurança ou mesmo dúvida na solução de uma situação, a presença do professor formador⁹ durante o processo de experiências *in loco* destes se mostrou importante, conforme indica Gervai (2004) o professor deve assumir um papel de coordenador, pois, por vezes pode orientar e auxiliar a colocar atenção em aspectos que passariam despercebidos, como nos dizeres de Joana, no excerto 10:

Excerto 10 – Joana – gravação do minicurso ofertado no XI CONAELL em 05.10.2013:

A gente fazia várias atividades, mas no final eles sempre pediam por uns minutos no friv. Aí a Ju chamou nossa atenção para esse fator e daí começamos a pensar em como poderíamos deixar a aula mais atrativa para eles não ficarem pedindo pelo friv durante a aula, aí pensamos, pensamos e...o Friv claro, já que eles gostam do Friv, vamos dar Friv pra eles.

⁹ Sobre minha participação no projeto de extensão e nas oficinas como professora formadora, teço uma análise bastante extensa em minha tese. Para mais informações e/ou baixar:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144348/schweikart_jf_dr_sjrp.pdf?sequence=3

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

O trabalho com o site de jogos *Friv*¹⁰ se deu então, pela observação do comportamento das crianças durante algumas aulas que já haviam sido feitas no laboratório de informática e houve a percepção de que ao terminarem as atividades as crianças pediam para poder acessar esse site, quando não acessavam ‘escondidos’.

A dupla já estava trabalhando com o tema receitas quando surge a nova proposta, inicialmente eles não fariam mais aulas no laboratório devido a uma particularidade dessa escola, não havia um profissional capacitado para o cuidado dos computadores e os mesmos não estavam em bom estado de uso, o que dificultava o acesso a alguns programas ‘mais pesados’ por exemplo. Mas como os alunos pediam muito para usar o laboratório, foi um desafio para João e Joana pensarem em como usar o laboratório quando os computadores e internet mal funcionavam. Porém, percebeu-se que o site *Friv* funcionava em todas as máquinas ao mesmo tempo.

O objetivo das aulas que essa dupla já estava ministrando, também era a criação de uma receita pelos alunos, na tentativa de reconfigurar a forma de aprender (ROCHA, 2009). Dessa forma já haviam iniciado o trabalho com alimentos, vocabulário e frases, o gênero receita já havia sido apresentado, porém não especificamente trabalhado. Os dois participantes foram estudar o site mencionado para entenderem como funcionava e o que poderiam apreender dele. Encontramos essa situação na expressão de Joana, no excerto a seguir:

Excerto 11 – Joana – gravação do minicurso ofertado no XI CONAELL em 05.10.2013:

Mas aí para saber o que usar no *friv*, lá vamos nós jogar o *friv*, são 250 jogos, lógico que nós não jogamos nem dez, nem deu isso. [...] Entrávamos no jogo e víamos se tem cozinha, tem geladeira, tem panela, se tinha o que a gente já tinha ensinado aí a gente entrava pra jogar e ver se dava pra usar.

Depois de estudado as potencialidades do site, e feito o planejamento (Anexo 2), considerando as aulas já ministradas, passa a ter 4 aulas de duas horas cada, totalizando 8 horas. A dupla escolheu aproximadamente oito jogos com palavras, comandos e organização que auxiliassem os alunos a produzirem uma receita. Os alunos poderiam escolher dentre os selecionados quais gostariam de jogar. Devido aos jogos terem vocabulário que não fora ensinado, a dupla resolveu ensinar o uso do Google Tradutor, mostrando que poderiam usar

¹⁰ *Friv* é um site de jogos *online* que possui uma variedade enorme de jogos fáceis de serem acessados, tanto pelo celular quanto pelo computador. Não há necessidade de cadastro, basta acessar, escolher um dos inúmeros jogos e jogar. Há jogos de vestir, comida, princesas, mas também há jogos de guerra e morte, é necessário que o professor coloque atenção e objective o trabalho com esse site. <http://www.friv.com/>

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

como um dicionário e que poderiam também ouvir a pronúncia das palavras. No excerto que se segue, uma breve explicação de como procederam em sala de aula:

Excerto 12 – Joana – gravação do minicurso ofertado no XI CONAELL em 05.10.2013:

[...] aí nós fizemos o seguinte pedido pra eles, que eles levassem o caderno e lápis para copiarem todas as palavrinhas, tanto conhecidas ou não, para que posteriormente eles pesquisassem, [...] aí nós ensinamos a abrir a página no Google tradutor paralelamente e eles iam pesquisando as palavras que eles não sabiam. Alguns já jogavam, pesquisavam e já anotavam, outros não, deixaram pra fazer no final. Alguns jogaram aquele, jogaram outro, pesquisaram aquele, pesquisaram outros.

Os dois acadêmicos ficaram muito satisfeitos com os resultados, ao observarem a compenetração das crianças na atividade e a alegria com que receberam a informação de que fariam o que gostavam.

A facilidade dos alunos em jogar, em usar os recursos tecnológicos, que segundo Mayrink, Rodrigues e Binholo (2013, p.172) “são um poderoso instrumento de mediação nas escolas”, também chama a atenção de Joana, para quem a cada aula era uma descoberta de como eram as crianças e de como atender suas necessidades, como no excerto a seguir:

Excerto 13 – Joana – gravação do minicurso ofertado no XI CONAELL em 05.10.2013:

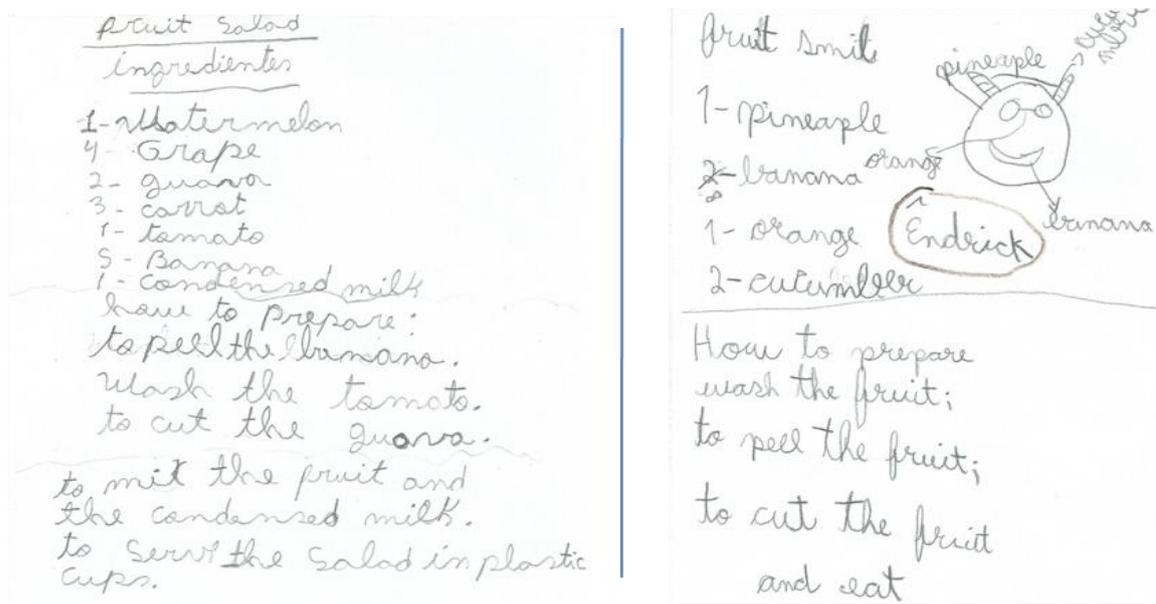
Quando falamos pra eles que eles iriam para o laboratório tudo bem, mas quando falamos que o trabalho da aula seria no site friv, nossa, eles ficaram assim maravilhados [...] e assim eu achei incrível a facilidade que eles tem de jogar né, porque nem eu sabia, eu apanhei pra jogar.

Reforçando ainda o mesmo exemplo da dupla apresentada anteriormente, os momentos de satisfação com o trabalho realizado por parte dos acadêmicos, causam marcas na sua formação, em que fica o registro da possibilidade de engajar as crianças nas aulas ao ter consciência do que as atrai, e de se obter resultados de aprendizagem significativos para as crianças, bem como para o professor, pois só há razão no trabalho do professor se houver aprendizado por parte do aluno.

Sobre a produção final, a receita, os alunos de João e Joana gostavam de escrever, o que também fez com que a atividade fosse bem sucedida, como exemplo da figura 5 a seguir. Mas é necessário se atentar para as diferentes características de cada turma (CAMERON, 2001), pois, novamente a exemplo da dupla Paula e Poliana, representada na figura 1, elas optaram pela produção da receita em editor de texto no computador, devido a terem observado que o efeito nas crianças seria mais atrativo do que se fizessem no papel. Já para João e Joana, as receitas

foram manuscritas, pois as crianças dessa dupla gostavam de jogos, de irem ao laboratório, mas também gostavam de pintar, desenhar e principalmente de escrever em inglês.

Figura 3: Exemplo de receitas elaboradas pelas crianças



Fonte: banco de dados da autora.

Na figura 5 ainda, é possível observar uma semelhança na estrutura das frases, e novamente a exemplo da dupla anterior, ao ser apresentado o gênero receita, é mantida uma mesma relação de frases para que as crianças se familiarizassem com elas e que fossem internalizadas de forma mais natural possível. As crianças usam vegetais em meio às frutas, uma vez que os professores orientaram para que criassem receitas novas, e assim elas o fizeram, os vegetais são ‘a pitada’ do novo, do criativo, em suas receitas de salada de frutas (CAMERON, 2001; PINTER, 2006).

Além da satisfação que os dois acadêmicos apresentaram para esses resultados houve um momento que chamou muito a atenção de João, quando é passada uma atividade em grupos para as crianças em que elas recebem conjuntos de palavras e imagens que precisam colocar em ordem formando frases, é gerada então uma negociação entre os membros das equipes para encontrarem a forma correta das frases. Observe no excerto a seguir a impressão que fica para o acadêmico:

Excerto 14 – João – última sessão reflexiva em 28.10.2013:

[...] aquilo lá foi demais, e eles discutiam a ordem das palavras na frese, ô não é assim, é assim, cada um colocava mesmo o seu ponto de vista, porque eu não vejo nas aulas assim, que eu assisto no [programa que participava como bolsista], eu não vejo o professor dar essa oportunidade pro aluno de falar de argumentar. [...] essa questão deles não terem na escola, a questão da autonomia, eles pegarem e fazerem e não, assim, [...] eles pegaram os trabalhos e fizeram, eles dão conta, eles deram conta. [...] a gente só direciona e ele vai.

Esse excerto representa o entendimento do futuro professor da importância de deixar a criança ser protagonista do seu aprendizado, quando menciona que o professor ‘direciona e ele vai’, compreende que o aluno não é um ser passivo que apenas recebe o conhecimento, mas que já tem conhecimentos de mundo que devem ser observados e explorados (GERVAI, 2004).

João e Joana também trabalharam outros temas como histórias em quadrinhos, planejadas para serem feitas no site *Pixton*¹¹, mas que por problemas técnicos na hora da aula tiveram que fazer no editor de imagens *Paint*¹², vídeos com a técnica *Stop Motion*, entre outros.

Na sequência são apresentadas algumas análises das experiências apresentadas aqui para a formação inicial desses quatro participantes e o que apreenderam do trabalho com as crianças e com as tecnologias.

2.3 Dos resultados alcançados com a prática

Todo esse processo de quase um ano com esses acadêmicos despertou mudanças em minha conduta de professora formadora, professora de estágio, bem como em projetos e ações que se seguiram, pois os resultados mostraram que a prática tem um fator importante nas escolhas profissionais e metodológicas dos alunos em formação inicial. Práticas frustrantes podem levá-lo a desistir da profissão ou, se permanecerem, há possibilidade de serem profissionais desacreditados, e práticas bem sucedidas podem formar um profissional melhor (GATTI, 2010; GIMENEZ, 2013; SANTOS e JUSTINA, 2015, para citar alguns). Mesmo que o trabalho com as tecnologias digitais seja desafiador para os professores, estas estão no cotidiano da criança, e não nos aprimoramos para tirar o melhor proveito dessas ferramentas, e ainda mais, mostrar ao aluno como se pode usar para aprender e não apenas para diversão, é parar no tempo (MADRUGA e ERNANDES, 2013; MAYRINK, RODRIGUES e BINHOLO, 2013, entre outros). Dessa forma, nessa sessão trago alguns excertos dos participantes sobre a importância das experiências e do contato com as crianças, uma vez que o curso de Letras não tem formação

¹¹ Site para criação de história em quadrinhos. <https://www.pixton.com/br/>

¹² Editor de Imagem que compõem o pacote de aplicativos da Microsoft Windows.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

específica nessa área de atuação, embora no curso de Letras da UNEMAT/Sinop, já tenhamos a conquista de uma disciplina, ainda eletiva, de Metodologias de Ensino de Língua Inglesa para Crianças (MELIC).

Sobre o trabalho com as crianças, Poliana descreve em um de seus relatórios das aulas (excerto 15), o gosto pelo contato com as mesmas. Nesse mesmo relato expressa que as crianças se manifestem pelas frutas que gostam, e ainda, que espera aprender mais a cada dia. Observe no excerto que segue a data do mês de agosto, as oficinas ocorreram de agosto a outubro, ou seja, ainda estavam no início das práticas e os resultados já a motivavam.

Excerto 15 – Poliana – Relatório da aula 12.08.2013:

[...] nesta atividade eles desenvolvem uma receita com os ingredientes que eles mais gostam. [...] ficaram bem atentos na aula e percebi que gostaram muito da aula. Adorei esta nova experiência com as crianças. E conforme os dias vão passando espero aprender mais.

Essa passagem expressa um resultado positivo ao que fora planejado, o que leva a compreensão da importância da prática na formação dessa futura professora, de vivenciar metodologias, de colher resultados positivos do seu planejamento. Embora não só de bons resultados se vive no cotidiano da escola, assim todas as duplas também passaram por aulas que não deram certo, e necessitaram encontrar soluções imediatas em alguns momentos, e em outros, tiveram mais tempo para resolver, pois como indica Imbernón (2005, p. 13), “a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância”, e a capacidade de reconhecimento e adequação às características particulares de uma determinada realidade faz parte da formação do profissional, porém esses momentos não são apresentados aqui devido ao espaço do gênero artigo.

Outro fator importante sobre a experiência com as crianças, é indicado no excerto 16 de João, e não somente ele, mas todos expressam que conseguiram perceber as crianças e que elas são diferentes umas das outras (CAMERON, 2001).

Excerto 16 – João – última sessão reflexiva em 28.10.2013:

[...] e também a questão da paciência de lidar com o aluno e principalmente no final agora eu fui ver, o desenvolver da minha percepção das diferenças em sala de aula, é isso é muito importante, como a gente tava falando, cada aluno tem seu histórico, tem um contexto de vida diferente, então, a gente tem essa percepção com o aluno é muito importante.

Esse perceber das crianças faz-se importante para o sucesso das aulas, para o sucesso da aprendizagem por parte delas, pois uma vez reconhecidas as necessidades, como cada uma aprende, uma variedade de atividades pode ser pensada se adequando as diferenças. Nesse

sentido, apresento uma passagem de Paula (excerto 17), quando comenta a percepção que tiveram em uma de suas aulas.

Excerto 17– Paula – Relatório da aula 12.08.2013:

[...] Durante o desenvolvimento destas atividades foi percebido a desenvoltura de alguns alunos quanto à escrita em inglês, como eles associavam a imagem com a escrita e vimos como a imagem era importante para eles.

À medida que as aulas ocorrem, as experiências vão se acumulando e a autoconfiança de ser professor começa a aparecer nos participantes, fazendo até com que a percepção que tinham do planejamento no início sofresse alteração.

Em relação ao planejamento e autoconfiança, houve mudança em como conduziam o planejamento após começarem a ganhar experiência. Enquanto os participantes estavam no início das oficinas, compreenderam sua função, conforme excerto 18 de Paula, já ao final das oficinas, quando ganham alguma experiência e, somando-se a conquista da confiança, não têm muita paciência para o planejamento formal, como se pode observar no excerto 19 de Poliana. Elas planejam, elaboram as atividades, mas Poliana já acha ‘chato’.

Excerto 18 – Paula – questionário da aula sobre planejamento em 09.08.2013:

Planejar uma aula faz muita diferença pelo fato da organização dos conteúdos e pelo tempo estimado para aplicação do mesmo. [...] e também serve como uma forma de análise, se as aulas estão dando certo ou não, ou se têm que ser melhorado alguma coisa.

Excerto 19 – Poliana – última sessão reflexiva em 28.10.2013:

Então, no começo a gente imprimia né pra poder seguir, depois a gente acabou não precisando mais. [...] você já sabe o que vai fazer entende, pra não ficar perdido na aula, é importante sim, mas depois enche, é chato.

O mesmo acontece com João e Joana, embora haja a compreensão da função do planejamento formal (excerto 20), como é ensinado nas disciplinas de Estágio Supervisionado, com o passar das experiências perde sua função quando a autoconfiança começa a se estabelecer, como no exemplo do excerto 21:

Excerto 20 – Joana – questionário escrito da aula sobre planejamento em 09.08.2013:

O planejamento em tudo é muito importante e como muitas vezes não o fazemos perdemos tempo, então como nosso tempo é precioso, para ministrar uma aula com toda técnica e segurança temos que planejar. Na minha opinião achei bem minucioso e até comentei, se todo professor realmente fizer o planejamento sua aula terá outra cara e com isso melhora o aprendizado e organização de ambas as partes.

Excerto 21 – Joana – última sessão reflexiva em 28.10.2013:

Sobre o planejamento [...] é o ideal é o necessário, mas se pudesse só falar seria bom [risos].

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

Porém é necessário que o professor formador administre essas situações mostrando a importância da preparação, do planejamento, entretanto a forma pode variar, contemplando as características de virtudes de cada um (IMBERNÓN, 2005).

O Plano de Ensino ou Plano de Aula que os acadêmicos deveriam desenvolver para as oficinas, era bastante detalhado, seguindo o modelo que usamos nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que alguns participantes do projeto de extensão ainda não haviam passado por nenhum tipo de estágio ou experiência com sala de aula, precisavam desenvolver e conhecer as etapas de se pensar uma aula, dos objetivos das atividades selecionadas, da razão e função de uma determinada proposta de ensino.

Ainda sobre o processo de planejar as aulas, por vezes os participantes do projeto levavam bastante tempo para elaborarem as atividades, não somente as duplas apresentadas aqui, mas todos eles, e por vezes eles se perguntavam da importância do tempo para planejar, e até para aprender coisas novas. As sessões reflexivas que faziam parte da proposta do projeto tinham o objetivo de auxiliar esses professores em formação inicial a pensarem sobre as experiências que estavam passando e o que tudo isso significava para eles como futuros profissionais. Na fala de João, no excerto 22, é possível perceber a importância desses momentos reflexivos e sobre o tempo para se preparar para as aulas.

Excerto 22 – João – última sessão reflexiva em 28.10.2013:

Achei interessante que no projeto em si, foi a questão dessas sessões reflexivas porque com a experiência dos outros né, a gente já via e conseguia encaixar dentro do nosso plano, então esse momento reflexivo é muito importante. [...] e a gente se via, se percebia também. [...] e quanto tempo a gente passava planejando né, nossa, [...] será que depois vai ter tempo assim?

Os momentos de reflexão são importantes não só na formação inicial dos professores, como na fala de João, mas também no decorrer de sua carreira, no momento que produz um artigo como este não posso deixar de refletir sobre minha prática e as possíveis interferências no resultados das oficinas, ou seja, uma vez adquirido o hábito da reflexão, este permanece como profissional. Daí a importância de incentivar esse processo já no início da carreira (ZEICHNER, 2008; BORELLI, 2011).

E a indagação de João ao final de sua fala pode merecer uma investigação, o quanto o modelo ou proposta atual de planejamento das e nas escolas tem influenciado a qualidade das aulas de LEC? Fica aqui a sugestão de uma possível investigação.

3. Considerações finais

Posso ponderar que as considerações aqui são apenas finais para o recorte deste artigo, pois dependendo dos olhares que lançarmos para os dados apresentados, facilmente traríamos novas análises. Entretanto, o objetivo aqui foi apresentar um viés que relaciona a prática de novos conhecimentos, como LEC e tecnologias digitais, à formação inicial do professor de LI pautado nas perspectivas socioculturais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) e nas relações humanas que mediam a troca de conhecimento (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011). Acredito que o artigo conseguiu contemplar a importância da prática e das inter-relações para um aprendizado significativo, tanto para os professores em formação inicial, quanto para as crianças. Assim como os participantes do projeto descobriram que as crianças têm capacidade autônoma e criativa, como no excerto 14 em que João expressa “a gente só direciona e ele vai”, assim também eram os acadêmicos, minha função foi apresentar as potencialidades e direcioná-los, e eles foram!

Passaram por várias experiências nas quais se sentiram frustrados por vezes e motivados e até emocionados por outras. Ao final do projeto sentindo-se mais confiantes, já expressam que não precisariam mais do plano de ensino, embora reconheçam a importância e função, e quando manifestam a atenção que deram às crianças observando-as e buscando como melhor atender suas expectativas e como promover um aprendizado com significância, mostram que de fato aprenderam sobre as crianças, ou no mínimo começaram a aprender. A autonomia e tomada de decisões, baseado em Richards e Lockhart (1996), também é bastante evidente, quando os acadêmicos precisam resolver situações-problema relacionadas à metodologia das aulas, ou mesmo emergências, como condutas de alunos.

O Programa Mais Educação não existe mais nas escolas municipais, mas foi um espaço bastante importante para que os acadêmicos pudessem se sentir à vontade para criar e experimentar o novo, para adquirirem autoconfiança e suas próprias concepções de ensino de LEC e uso de tecnologias, inicialmente embasados e referenciados teoricamente.

Atualmente o governo federal lançou, no final de 2018, o Programa Residência Pedagógica como proposta de incentivar cursos de licenciaturas a reverem seus processos estágios, considerando a possibilidade de maior quantidade de horas para a prática. Acredito que esses novos espaços podem e devem ser explorados e pesquisados, dada a importância que os resultados de experiências proporcionam na formação inicial do professor, principalmente para a prática do ensino de LEC por acadêmicos de Letras.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202035

Referências

- ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- CAMERON, L. **Teaching Language to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- COLOMBO, C. S. **O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. UNESP, São José do Rio Preto, 2014.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. 48, v. 2. p. 229-245, Jul./Dez. 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas, **Educação e Sociedade**, v.13, n.113, out.-dez./2010.
- GERVAI, S. M. S. Chats em contexto de aprendizagem. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs). **Relatos de experiência de ensino e aprendizagem de línguas na internet**. Campina, SP: Mercado das Letras, 2004.
- GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras e um curso de Letras. **Revista X**, volume 2, 2008.
- GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. (Orgs.). **Linguagem, Ciência e Ensino: Desafios Regionais e Globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2005.
- JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Research on Second Language Teacher Education**. New York: Routledge, 2011.
- LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo, SP: Parábola, 2005.
- MADRUGA, C.F.; ERNANDES, R. M. R. Formação do professor de língua estrangeira em ambientes virtuais: reflexões sobre a concepção de um minicurso. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia**, PR. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

MAYRINK, RODRIGUES, BINHOLO. Formação inicial para o ensino em ambientes virtuais de aprendizagem: um experiência de exploração da Plataforma Moodle. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Humanitas, 2013.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina, PR: Moriá, 2007, p. 61-76.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n. 48, v. 2, p. 247-274, Jul./Dez. 2009.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. **Anais do Seta**, vol.2, 2008. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/viewFile/327/285> acessado em 10 de agosto de 2013.

SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Tese de Doutorado. UNESP São José do Rio Preto, SP, 2009.

SANTOS *et al.* Face a Face com Nóvoa: Formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. **Revista de Letras Norteamericanas**, v.5, n.10, jul./dez. de 2012.

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Duas décadas do curso de Letras na Unemat/Sinop: reflexões a cerca da formação de docentes de Língua Inglesa. **Revista Contexturas**, n.24, p. 154-170, 2015.

SCHWEIKART, J. F. **A formação inicial do professor de línguas por meio do uso de recursos tecnológicos no ensino de língua inglesa para crianças: conflitos e contradições**. Tese de doutorado. UNESP São José do Rio Preto, SP, 2016.

SCHWEIKART, J. F.; SANTOS, L. I. S. Oficina de Língua Inglesa para Crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio Revista de Letras**. Vitória da Conquista, v.6, n.2, jul./dez. 2014

STUTZ, L. CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa**. **SIGNALUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação do professor de inglês para crianças**. **Calidoscópico**, Vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

_____.; CHAGURI, J. P. **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. 2. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012.

_____.; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). **Espaços para reflexão sobre ensino de línguas**. Maringá: Eduem, 2014. Cap. 10. p. 247-275.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M.; FREIRE, M. M. (Org.) **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2005

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. Londrina, **SIGNALUM**, n.15/2, p. 457-480, 2012.

ZEICHNER, M. K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Anexo 1 – Plano de Aula das acadêmicas Paula e Poliana

Plano de Aula
Duração: 6 horas
Professoras: Paula e Poliana
Tema: Frutas e verduras
Produção: Receita de salada de frutas de forma escrita e em vídeo.
Objetivos: - Escrever e falar corretamente o vocabulário referente a frutas e verduras em língua inglesa; - Perceber diferenças culturais sobre alimentação com frutas e verduras em relação a outros povos/países falantes da língua inglesa; - Reconhecer a importância de uma alimentação saudável; - Reconhecer o gênero textual receita e criar uma receita que contenha frutas e verduras em língua inglesa
Metodologia: - 1º Momento: Motivação e conhecimento prévio. - 2º Momento: Apresentar um vídeo sobre alimentação, enfatizando sobre as diferenças culturais de outros povos/países. Dialogar sobre os alimentos, mais especificamente as frutas e verduras. Questionar as crianças sobre as frutas e verduras que eles conhecem e quais fazem parte da alimentação diária deles,

<p>se eles sabem como outras pessoas de outros países alimentam-se e mencionar a importância de bons hábitos alimentares. Mencionar o que elas vão produzir ao final dessas aulas, a receita no editor de textos e em vídeo;</p> <p>- 3º Momento: com auxílio do projetor de imagens, apresentar vocabulário e imagens de frutas e verduras, falar em inglês, repetir, brincar;</p> <p>- 4º momento: desenvolvimento de atividades de fixação do conteúdo. Os alunos receberão cartões com imagens de frutas e verduras. As frases a) <i>what fruit is this?</i> e b) <i>what fruit do you like to eat?</i> serão ensinadas e inicialmente os professores começam perguntando e os alunos respondendo, depois os alunos entre si;</p> <p>- 5º Momento: com auxílio do projetor de imagens apresentar modelos de receitas em português para o reconhecimento do gênero e na sequência, outros modelos em inglês. Por meio de perguntas verificar se os alunos reconhecem os verbos <i>peel, chop, mix, join</i>, além das frutas. Passar ao aluno exercícios escritos impressos para memorização das frases e das novas palavras.</p> <p>- 6º Momento: no laboratório de informática apresentar o site Guri.com e exercitar as palavras e frases aprendidas nos jogos <i>online</i>. Na sequência apresentar o editor de textos <i>Word Pad</i> para a redação da receita;</p> <p>- 7º Momento: na cozinha da escola apresentar as frutas e ou verduras levadas pelos alunos ou professores, mostrar como a técnica de vídeo em <i>stop motion</i> funciona, mostrar como as fotos devem ser tiradas e deixar os alunos manusearem as máquinas e as frutas ou verduras. Na sequência, levar os alunos ao laboratório para editarem as fotos no programa <i>JellyCam</i>. É necessário outro programa para passar o vídeo depois de editado.</p>
<p>Recursos:</p> <p>- projeto de imagem; internet; computadores (laboratório de informática); link do site de jogos; Programa <i>JellyCam</i> instalado; frutas e verduras (para as fotos); máquinas fotográficas ou celulares (para as fotos).</p>

Anexo 2 – Plano de aula dos acadêmicos João e Joana

Plano de Aula
Duração: 8 horas
Professoras: João e Joana
Tema: Frutas e verduras
Produção: Receita de salada de frutas de forma escrita
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever e falar corretamente o vocabulário referente a frutas e verduras em língua inglesa; - Reconhecer a importância de uma alimentação saudável; - Reconhecer o gênero textual receita e criar uma receita que contenha frutas e verduras em língua inglesa
<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1º Momento: Motivação, apresentar o tema, questionar como é a alimentação em casa e fazer os questionamentos: Qual a fruta/verdura que vocês mais gostam? Com que frequência vocês consomem frutas e verduras? Sabem fazer alguma receita? Sabem falar o nome das frutas e verduras em inglês? - 2º Momento: com auxílio do projetor de imagens, apresentar vocabulário e imagens de frutas e verduras, falar em inglês, repetir, brincar; para fixar o conteúdo os alunos copiarão as palavras no caderno; - 3º Momento: com auxílio do projetor de imagens, mostrar vocabulário com frutas e verduras e duas perguntas: a) <i>what fruit is this?</i> e b) <i>what fruit do you like to eat?</i> para a prática de diálogo entre as crianças; - 4º Momento: com auxílio do projetor de imagens apresentar alguns exemplos de receitas e questioná-los se eles reconhecem o gênero, desenvolver coletivamente, a tradução de cada passo da receita. - 5º Momento: em uma folha sulfite e com lápis de cor os alunos livremente elaborarão suas receitas, podendo ser em inglês ou português; - 6º Momento: no laboratório de informática acessar jogos online com frutas e verduras para fixarem o vocabulário; - 7º Momento: no laboratório de informática, acessar o site de jogos friv.com e com auxílio do caderno escrever as palavra novas que aparecerem nos jogos, pesquisar suas traduções no tradutor online;

- 8º Momento: pedir aos alunos formarem grupos de 3 ou 4 crianças, entregar conjuntos de palavras para que coloquem em ordem formando frases;
- 9º Momento: em uma folha sulfite os alunos farão uma receita somente em inglês, baseado no modelo que já viram e nas palavras e frases já trabalhadas. Oferecer lápis de cor para os que quiserem.

Recursos:

- projeto de imagem; exercícios impressos; quadro e pincel; lápis de cor; folhas sulfite; internet; computadores (laboratório de informática); link do site de jogos.