

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES

ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR CHILDREN: A LOOK AT THE DEVELOPMENT OF ACTIVITIES

*AQUINO, Aline Loyola de.
TONELLI, Juliana Reichert Assunção.*

Resumo: Este artigo tem como objetivo dialogar sobre a relação entre professores, alunos e materiais nas aulas de LIC (língua inglesa para crianças). Partindo de uma reflexão pessoal e traçando paralelos entre teoria e prática, discutimos assuntos como: a escassez de materiais de ensino, as exigências que recaem sobre os professores de LIC e os saberes que estes levam consigo para sala de aula. Como resultado, apresentamos um roteiro constituído de perguntas que visa levar o professor a refletir sobre o processo de desenvolvimento de suas atividades e sistematizar o seu trabalho diário, contribuindo assim para melhoria de sua própria prática.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Inglês para crianças. Desenvolvimento de atividades.

Abstract: This article's objective is to dialogue about the relationship among teachers, students and materials in the Children's English Language classroom. Starting from a personal thought and tracing parallels between theory and practice, we discuss subjects such as: the lack of materials, the demands that fall back on Children's English Language teachers and, the knowledge they bring on themselves into the classroom. As a result, we present a guide constituted by questions aiming to lead the teacher to reflect about the process of activities development and organize their daily tasks, resulting in the improvement of their own practices.

Key words: Teaching and Learning. English for Young Learners. Activities development.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa para crianças (doravante LIC) é uma área relativamente nova e desafiadora. Dentre as muitas inquietações que permeiam o cotidiano dos professores da área, destacamos a criação de atividades e planejamento de aulas. Existe uma escassez de materiais adequados para ensinar inglês para crianças e falta de parâmetros norteadores para selecionar e adaptar os materiais disponíveis, de maneira que atendam às necessidades de ensino-aprendizagem dos alunos adequadamente.

Neste artigo, objetivamos: dialogar sobre a relação entre professor, material e alunos; refletir sobre o processo de desenvolvimento de atividades de ensino de LIC e apresentar um roteiro para desenvolvimento de atividades, uma ferramenta que visa auxiliar esse processo.

O Papel do Professor de LIC

Muitas são as atribuições dadas aos professores no exercício da sua função. Ao tratarmos especificamente dos professores de LIC, encontramos uma série de habilidades necessárias para atingir as expectativas depositadas sobre esses, dentre essas podemos citar algumas como: ensino de especificidades da língua inglesa e do ensino de crianças, métodos e abordagens de ensino, adequações ao meio, necessidades individuais dos alunos, fatores emocionais, exigências da instituição, entre outros. Devido ao fato de a formação inicial para professores de LIC ainda ser deficitária no Brasil (BACARIN, 2013; MAGALHÃES, 2012; MORENO, 2014; TONELLI, 2010), o aprimoramento dos profissionais e sua prática se dão, muitas vezes, de maneira autônoma e diversificada, o que requer pesquisa, adequações metodológicas, transposição didática e reflexão para se obter sucesso.

Podemos citar ainda como agravantes desse contexto: a falta de parâmetros curriculares nacionais que se voltem especificamente a disciplina (PANARO 2011, RICHTER 2006, entre outros), a falta da formação inicial apropriada de professores para atuar no referido contexto, e a oferta ainda muito pequena de cursos de formação continuada para professores de LIC. (BACARIN 2013, MORENO 2014, TONELLI 2010, só para citar algumas).

Uma das consequências decorrentes desse cenário é a falta de materiais que se adequem à realidade infantil (CARVALHO, 2007; CHAVES, 2012; LIMA e MARGONARI, 2010; RICHTER, 2006). A oferta de materiais didáticos prontos e diversificados não garante a qualidade nas aulas de LIC. Os professores buscam atender às demandas e expectativas que recaem sobre eles, mas existe uma necessidade por ferramentas auxiliares para avaliar os materiais disponíveis e guiar o processo de elaboração e planejamento de suas atividades.

Com o objetivo de suprir essa necessidade, foi realizada uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento de quatro unidades didáticas, elaboradas como trabalho monográfico da especialização em ensino de línguas estrangeiras da Universidade Estadual de Londrina, sob a supervisão da professora doutora Juliana Tonelli. A partir da pesquisa foi construído um roteiro que possa ser usado como modelo para outros professores, auxiliando-os no momento de prepararem suas aulas e desenvolverem suas próprias atividades.

Ao elaborar as atividades, primeiramente foram delimitadas características hipotéticas de grupos de alunos para os quais essas seriam direcionadas e as principais habilidades a serem exploradas com esses grupos: 1) atividades com enfoque lúdico, sugeridas para

crianças de 3 a 6 anos; 2) atividades com foco em compreensão e produção oral, para crianças de 6 a 10 anos; 3) atividades com foco em compreensão leitora e produção de texto, direcionadas a crianças acima de 10 anos de idade. Todas as atividades propostas deveriam apresentar ainda uma característica comum: o uso de uma história em quadrinhos como recurso auxiliar para construção do conhecimento. A escolha das histórias em quadrinho foi da professora que direcionou seu trabalho monográfico para o uso dessas no ensino da língua inglesa. Para desenvolver as atividades citadas, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre três elementos principais que deveriam ser considerados: especificidades da infância, do suporte e do ensino de crianças.

Observou-se que a pesquisa bibliográfica subsidiou a elaboração de atividades consideradas satisfatórias e que atendiam aos objetivos estabelecidos, além de gerar um impacto positivo na prática diária da professora pesquisadora. No entanto, faltavam ainda modelos rápidos e práticos para seguir no dia a dia, uma vez que não é possível realizar extensas pesquisas bibliográficas para o planejamento de cada aula. A rotina e a constante variação de demandas exigem uma maior praticidade para o professor e a internalização de conceitos que possam ser adaptados a diferentes contextos. Dessa forma, apresentamos a seguir um “roteiro para desenvolvimento de atividades”, proposto a partir dessa análise.

O roteiro para desenvolvimento de atividades visa direcionar o professor, provocando-o e levando-o a refletir sobre o processo de desenvolvimento de atividades, nas quais deve considerar, entre outros fatores: sua bagagem de conhecimento, os recursos disponíveis e as especificidades do contexto no qual atua, para assim, avaliar e elaborar atividades que de fato atendam às necessidades de seus alunos.

Acreditamos que o trabalho do professor sobre o material de ensino determina a qualidade da aula e conduz o processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa premissa, voltou-se à própria prática docente em busca de meios que sistematizassem o processo de desenvolvimento de atividades. Entendemos como material de ensino todo material auxiliar que é trazido para a aula, seja ele materiais didáticos prontos ou preparados pelo professor, textos criados com outros proósitos mais trazidos para a aula, material lúdico para jogos, enfim todo material utilizado a fim de ensinar.

Da mesma forma que ao avaliar o desempenho de nossos alunos devemos valorizar o processo e não somente o produto, propomos uma valorização também dos nossos processos de planejamento e elaboração de atividades. Ao internalizar esse conceito, nós, professores, podemos melhorar com maior rigor nossa própria prática pedagógica. Da mesma maneira que

um registro perfeito e colorido feito por um aluno em aula não garante que este tenha aprendido, uma atividade emprestada de outros contextos e reutilizada sem parâmetros claros pelo professor não garante que as necessidades de seus alunos sejam supridas. Vamos olhar com carinho para o processo.

Ao desenvolver atividades, há sempre uma pergunta inicial que deve ser respondida, ao menos uma necessidade que motiva a existência dessa atividade. Desmembramos a questão inicial em muitas outras, clarificando seu processo de desenvolvimento, e convidamos o docente a refletir constantemente sobre sua prática para que, através de questionamentos e investigação tenha condições de trazer seus conhecimentos para sala de aula com propriedade para auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos. O professor deve ter um papel de guia no processo de construção do conhecimento, incentivando a autonomia dos alunos de construir o conhecimento a partir de suas necessidades reais. Se é isso que buscamos para os nossos alunos, devemos tomar essa atitude reflexiva e dialógica desde os bastidores de nossas aulas.

No cotidiano da sala de aula, o tratamento didático precisa se aproximar mais da investigação, em função da necessidade de incentivar os educandos a construir o seu saber. Por isso, a postura que o professor tem diante do conhecimento condiciona a qualidade da aprendizagem e a atitude do aluno frente ao saber. Essa mudança de perspectiva é fundamental para que o professor, que não é o centro do processo, defina as melhores estratégias para levar o aluno a construir o conhecimento, exercendo a sua autonomia e tornando-se capaz de gerar novos saberes.

Um ponto importante a ser discutido é o uso de gêneros não elaborados para fins didáticos como recurso auxiliar na transmissão de conteúdo, como por exemplo: as histórias em quadrinhos, músicas, receitas, histórias infantis, propagandas, entre outros. Existem dois caminhos possíveis para elaboração de atividades utilizando esses recursos. Pode-se eleger um texto e então explorar os aspectos ali presentes relacionando-os com tudo o que poderia ser ensinado, ou seja, aproveitar a oportunidade e moldar o conteúdo. Outro caminho, seria delimitar o conteúdo, e assim propor atividades que supram as necessidades estabelecidas, procurando recursos que venham de encontro à essa proposta.

Alguns professores dominam áreas diferentes da docência, um professor músico teria com facilidade uma grande variedade de canções para trabalhar conteúdos diversos, podendo até mesmo improvisar uma excelente aula. Ou seja, os conhecimentos dos professores são de extrema valia, e enriquecem suas aulas. Conhecimentos de mundo, sua história, formações

prévias, contextos em que viveu ou trabalhou, experiências com outras culturas, formação, religião, crenças, família, experiência como pais, *hobbies*, enfim, não é possível alcançar total neutralidade. As escolhas do professor serão sempre impactadas positiva ou negativamente por suas vivências. Por isso a importância da reflexão e sistematização dos processos de trabalho, para garantir que o seu melhor esteja ali.

Scheifer (2009) afirma que há, ainda, a necessidade de se conhecer profundamente as opiniões, crenças e teorias implícitas que o professor leva consigo, direta ou indiretamente, para a sala de aula. Somente, então, pode-se compreender o processo dinâmico e complexo que compõe o ensino-aprendizagem. Nas palavras da autora, “O ponto de partida deve ser o conhecimento do nível afetivo de desenvolvimento das crianças, suas descobertas, hipóteses, informações, opiniões e crenças, enfim, suas teorias acerca do mundo circundante. Além é claro de sempre ouvir as manifestações infantis.” (SCHEIFER, 2009, p.116).

É uma característica desejável aos professores de LIC conhecerem as principais teorias de aprendizagem e desenvolvimento infantil (LOPES, 2009; TUTIDA, 2016; SANTOS, 2009; MORENO, 2014; RINALDI, 2014 entre outros) para assim compreenderem como se dá a construção do conhecimento em cada faixa-etária. É também desejável que busquem conhecer os diferentes métodos e abordagens, além de saber explorar em suas aulas os recursos físicos disponíveis, como: recursos tecnológicos, artísticos, lúdicos, elementos exteriores que possam ser trazidos para a sala de aula, etc. São ainda preocupações importantes do cotidiano do professor: 1) o uso adequado da língua materna; 2) a abordagem correta para desenvolvimento de vocabulário novo e exploração de sentido; 3) saber corrigir e avaliar adequadamente; 4) a continuidade do conteúdo e sua complexidade adequada, entre outros. O processo de desenvolvimento de atividades e planejamento de aulas passa por todos esses elementos. Lopes (2009) afirma que:

Na produção de um material didático, é necessário que o professor tenha clareza do público ao qual se dirige para que os temas e atividades propostos possam, não só utilizar-se dos conhecimentos que os alunos já possuem, mas também estimulá-los e motivá-los. (LOPES, 2009, p. 25).

Assim, é desejável que os professores conheçam as teorias de desenvolvimento infantil, para perceberem o que é apropriado a cada faixa etária. É preciso considerar o desenvolvimento cognitivo, físico, as habilidades, somando-se ao fato de cada criança ser única mesmo dentro de seu grupo.

O professor é um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem de LIC, é como um guia, uma ponte que, ao compartilhar saberes, dá voz aos seus alunos, possibilitando assim que sejam capazes de construir seus próprios discursos.

O caminho para que o professor compreenda efetivamente sua prática, segundo Scheifer (2009) seria o da reflexão crítica, que se entende como uma conscientização a respeito dos múltiplos significados que constituem seu contexto pedagógico.

Entende-se que é a partir desse empreendimento de reflexão crítica que a competência profissional, que permite ao professor explicar o que faz, por que e com quais objetivos específicos o faz é desenvolvida, empoderando-o para lidar com seu próprio desenvolvimento profissional e tornar-se agente de mudanças “ (SCHEIFER, 2009 p.42)

Já que reconhecer nossas possibilidades, limitações e incoerências enquanto professores é o que nos possibilita avançar. Celani (2004) complementa dizendo que a educação que podemos chamar de reflexiva, leva em conta questões abrangentes, tais como: as metas, as consequências sociais e pessoais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata da sala de aula. A educação e o ensino reflexivos são emancipatórios, na medida que possibilitam ao aluno refletir sobre a própria realidade e ressignificá-la. A Abordagem Reflexiva tem como ideia central o fato de que “nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade” (SCHÖN, 2000, p.39). Segundo essa perspectiva, a sala de aula é compreendida como um espaço de construção social de significados, partindo do pressuposto que as práticas profissionais são envolvidas por aspectos nem sempre observáveis e solucionáveis facilmente.

No que diz respeito aos saberes dos professores, Schon (2000) complementa que o conhecimento emana do centro e é imposto na periferia, não admitindo sua reelaboração. Ou seja, os conhecimentos do professor nem sempre são aceitos ou utilizados em sala. Em consonância com essa ideia, Freeman (2000) confirma que: No seu trabalho diário os professores são encorajados a usar ideias prontas elaboradas por outras pessoas; espera-se que os professores recebam teorias importadas e as incorporem para direcionar, explicar e definir o que fazem em sala de aula. Assim, a escolha de ideias prontas acaba por tomar o lugar do que deveria ser ocupado pela elaboração de novas ferramentas e entendimentos.

Tardif (2012) atribui uma noção ampla de saber, utilizado pelo professor no exercício da função, que engloba os conhecimentos, as competências, aptidões e atitudes, o saber-fazer e saber-ser. Tardif (2012) afirma ainda que os saberes dos professores correspondem muito

pouco aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade; para ele, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar, sendo o saber experiencial o núcleo do trabalho do professor. Assim, pode-se definir o saber docente como um saber plural, “[...] formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2012, p. 36).

Quanto aos saberes específicos dos professores de LIC, Tutida (2016) elenca: 1) um bom nível de proficiência linguística; 2) oferecer um insumo linguístico substancial e coerente; 3) conhecer o papel da língua materna nas aulas de LIC; 4) fazer escolhas em relação à abordagem a ser adotada, ao seu instrumento mediador de ensino e desenvolver atividades apropriadas para o ensino de LIC.

Assim, podemos afirmar que é com base nesses conhecimentos práticos, somados aos conceitos trazidos pela pesquisa, na qual as autoras criam suas atividades de uso diário para as aulas de LIC e, a partir do processo de criação dessas, propõe questionamentos para guiar outros professores a pensarem sua própria prática.

O caminho para elaboração de atividades de ensino LIC

O caminho para a elaboração de atividades complementares consiste em: 1) estabelecer os objetivos de ensino-aprendizagem; 2) avaliar o material didático disponível a fim de identificar as necessidades que precisam ser supridas; 3) desenvolver unidades didáticas que procurem suprir essas necessidades; 4) rever os objetivos e reavaliar as unidades didáticas desenvolvidas e verificar se de fato alcançaram os objetivos. Ou seja, o processo é cíclico e consiste em refletir e aprimorar a cada etapa.

Segundo Cunningsworth (1984), três são princípios norteadores que devem ser seguidos ao desenvolver atividades para ensino de uma língua estrangeira: 1) relacionar os materiais didáticos aos objetivos previamente estabelecidos; 2) dar subsídios durante a aplicação dos materiais para que o aluno aprimore suas habilidades linguísticas em direção ao uso real que fará da língua posteriormente; 3) considerar a relação entre aprendiz, processo de ensino-aprendizagem e língua, considerando-os de forma equilibrada. Tais princípios são relevantes e conduzem a uma análise abrangente de material didático direcionando a atenção do professor de forma ampla do material que avalia.

Graves (2000) elenca seis categorias principais a serem considerados na elaboração de um material didático: 1) aprendizes, o material didático deve ser relevante com relação às suas

experiências e conhecimentos prévios, com suas necessidades fora da classe e com suas necessidades afetivas; 2) aprendizado, o material didático deve envolvê-los em descobertas, resolução de problemas e, desenvolver habilidades específicas; 3) língua, o material didático deve integrar as quatro habilidades (de fala, audição leitura e escrita), usar textos autênticos e, trabalhar características pontuais da língua (gramática, vocabulário, etc); 4) contexto social, promover a interculturalidade, desenvolver a crítica social; 5) atividades, devem ser autênticas, proporcionar variação de papéis e propósitos; 6) materiais, textos autênticos, variedade na apresentação (impressos, áudio, vídeo, etc).

Tanto os princípios trazidos por Cunningsworth (1984) quanto os aspectos considerados por Graves (2000) serviram de base para elaboração do roteiro para desenvolvimento de atividades.

No que concerne às particularidades dos exercícios/atividades, pautamo-nos em Rodriguez (2008), que discute as tipologias de exercícios para ensino de LE utilizando histórias em quadrinhos como um exemplo de suporte. Tipologias de exercícios são grandes facilitadores no processo de elaboração de atividades. “Uma tipologia de exercícios reúne uma quantidade considerável de exercícios e propõe uma forma de diferenciação, organiza-os segundo alguma categorização própria e serve como compêndio ou modelo a ser seguido”. (RODRIGUEZ, 2008, p. 40).

Reconhecer e classificar a tipologia de exercícios escolhida auxilia na visão de todo em uma sequência de atividades a serem aplicadas, de maneira que essas se complementem, que cada atividade apoie a execução da próxima, sempre rumo ao desenvolvimento de habilidades. Essa relação entre as atividades e a maneira como serão aplicadas é essencial para uma boa aula de LIC, uma vez que os materiais didáticos para crianças consistem em grandes descrições e orientações para o professor. Este é quem deve guiar o aluno na sua descoberta, o suporte (seja ele papel, tablet, recursos lúdicos, o próprio corpo, um texto...) é apenas uma pequena parcela da aula, cabe ao professor fazê-lo cumprir o seu papel.

Segundo Rodriguez (2008), o processo de conquista da independência e da autonomia em língua estrangeira realiza-se através de sequências de exercícios que preparam, organizam e estruturam, além de simular os atos de comunicação. “O objetivo maior da aula comunicativa é a competência comunicativa, que tem três componentes: o conteudístico, o social e o linguístico. A aula comunicativa não pode se limitar somente ao terceiro componente”. (NEUNER, 1996 *apud* RODRIGUEZ 2008).

Rodriguez (2008) apresenta ainda uma interessante classificação de exercícios divididos em três momentos principais: recepção, reprodução e produção de texto (oral ou escrito). Sendo quatro os principais tipos de exercícios desde a recepção até a produção de um texto: exercícios receptivos, exercícios reprodutivos, exercícios reprodutivo-produtivos e exercícios produtivos. Ressaltamos que a classificação e exemplos trazidos por esse autor são dirigidos a alunos alfabetizados e iniciados no ensino de línguas, no entanto com algumas modificações e direcionamentos a essência trazida por ele pode ser utilizada para qualquer faixa-etária, onde as crianças precisam também receber estímulos, reproduzir e em um terceiro momento produzir por elas mesmas. No caso dos mais novos o texto seria somente o verbal e a abordagem mais lúdica e dinâmica.

Os exercícios receptivos, segundo a classificação de Rodriguez (2008) consistem em desenvolver estratégias de leitura e comprovar a capacidade de compreensão dos alunos. São exemplo de exercícios do tipo A: sublinhar as passagens chave de um texto, fazer um resumo das ideias principais à margem do texto, definir palavras-chave e a relação entre elas, produzir um texto paralelo simplificado, dividir o texto em partes de acordo com a ideia de cada uma delas, responder perguntas do tipo certo e errado ou múltipla escolha, completar frases, colocar as frases ou passagens na ordem correta. Pode-se incluir ainda a seleção de palavras cognatas e uso de *skimming* e *scanning*. Fazer inferências e suposições sobre o conteúdo do texto com base nas imagens presentes.

A leitura é um processo psicolinguístico, portanto, ao ler, costumamos antecipar algumas ideias sugerindo interpretações de acordo com o nosso conhecimento prévio sobre o assunto (conhecimento de mundo, leituras anteriores, etc.). O novo texto confirma o que já sabíamos e acrescenta mais informações às anteriores.

Pode-se observar que os exemplos citados como exercícios receptivos são instrumentos fortemente ligados a estratégias de leitura individual e interpretação. Sugerimos o uso desse tipo de exercício como uma forma de condução do professor no momento em que propõe uma leitura em sala de aula. Muitos alunos se veem dependentes de explicações do professor e recusam-se a tentar sozinhos e exercitar essas estratégias individuais de compreensão. Assim, é necessário que o professor utilize estratégias para conduzir os alunos na realização desse tipo de exercício e ajudá-lo a desenvolver sua autonomia.

Os exercícios reprodutivos, segundo a classificação de Rodriguez (2008), são extremamente guiados, dirigidos e marcado por repetições. São exemplos de exercícios do tipo B: substituição, preenchimento de lacunas, exercícios de diferentes combinações de

elementos, memorização apoiada em imagens, memorização dirigida por imagens, exercícios de memória no laboratório, exercícios para completar um diálogo e ordenar frases ou trechos.

Os exercícios reprodutivo-produtivos são muito variáveis, sendo difícil determinar a natureza de um exercício desse tipo, não sendo unicamente produtivo nem reprodutivo, são mistos. Busca-se o emprego de um determinado conteúdo adquirido. Segundo a classificação de Rodriguez (2008), são exemplos de exercícios do tipo C: diálogo aberto, substituição, resolução de problemas, dar sequência a uma estória ou a uma história em quadrinhos, estímulo por meio de imagens e recontar/reescrever uma estória em outro tipo de texto.

Os exercícios produtivos são atividades nas quais os alunos se valem da livre comunicação (lembrando que por mais livre que uma comunicação possa ser, em sala de aula, ela é sempre uma simulação do real). Exemplos de exercícios do tipo D são: tomada de posição (espontânea), tomada de posição (fundamentada), discussão com papéis pré-determinados, narração de uma estória baseada em informações prévias. A produção só é possível quando os objetivos dos exercícios anteriores são alcançados. Não precisam necessariamente seguir uma sequência A-B-C-D, e nem precisam utilizar um mesmo texto como base ou serem feitos todos em uma única aula.

É preciso, no entanto, lembrar que todos os exercícios estimulam habilidades diferentes, as quais se somam no final resultando em uma produção. Os materiais didáticos em geral trazem poucas propostas de exercícios produtivos, que são na verdade a maneira de medir as habilidades e voltar a aprimorá-las. Assim, conhecer as tipologias de exercício, bem como as limitações do material disponível são essenciais ao professor na elaboração de suas próprias atividades.

Pautados nas considerações de Cunningsworth (1984), Graves (2000) e Rodriguez (2008) apresentadas, desenvolvemos o roteiro de desenvolvimento de atividades. Enquanto Cunningsworth (1984) colabora com critérios úteis para avaliar o material didático como um todo e enfatiza a compatibilidade entre material e objetivos, Graves faz considerações acerca de pontos específicos do desenvolvimento de materiais didáticos no contexto de ensino de LE. Enquanto Rodriguez é ainda mais específico tratando de tipologias de exercícios no ensino de LE a partir da HQ.

Roteiro para desenvolvimento de atividades

O roteiro para desenvolvimento de atividades que apresentamos a seguir, consiste em uma compilação dos questionamentos que consideramos mais pertinentes no processo de elaboração e avaliação de unidades didáticas, onde procuramos pormenorizar os aspectos que os professores de LIC devem considerar durante esse processo.

O roteiro reúne uma lista de perguntas que conduzem a outras perguntas e objetiva levar o professor a refletir sobre o processo de desenvolvimento de atividades de ensino de LIC, podendo ser usado também no contexto de outras línguas adicionais para crianças. As perguntas foram organizadas de maneira que possam ser utilizadas posteriormente como lista de checagem, no caso de avaliar um material pré-existente a fim de adequá-lo, ou previamente ao desenvolver atividades inéditas. Não apresenta um passo-a-passo, não é linear, pode-se ainda adicionar ou desconsiderar perguntas ali contidas, ou seja, consiste em uma ferramenta que deve ser utilizada e adaptada conforme a necessidade.

Dividimos o roteiro para desenvolvimento de atividades em seis itens principais: 1) identificação da necessidade de material; 2) alunos; 3) identificação das habilidades a serem desenvolvidas; 4) espaço físico, recursos disponíveis e tempo; 5) instituição e 6) atividades.

A primeira preocupação do professor é identificar uma necessidade do material que precisa ser suprida, seja desenvolver uma proposta completa, modificar ou complementar um material pré-existente. O segundo item “alunos” consiste na delimitação do grupo-alvo e suas especificidades. O terceiro item busca auxiliar na definição dos objetivos de ensino-aprendizagem. O quarto item diz respeito ao espaço físico, recursos e tempo disponíveis que influenciam diretamente a criação de atividades. O quinto item considera também a instituição de ensino, que pode favorecer ou limitar a ação do professor. E, por fim, algumas considerações que devem ser feitas acerca do desenvolvimento de atividades em si.

Cada um desses itens foi subdividido em questões que podem ser respondidas na elaboração de atividades. É perceptível como várias das questões não se ocupam das atividades propriamente ditas mas precisam considerar vários fatores relacionados ao contexto de ensino, técnicas, planejamento de aula, a relação das atividades com o processo avaliativo, a relação entre os alunos e entre alunos e professor, entre outros. Isso se dá ao fato do processo de ensino-aprendizagem ser complexo e composto de vários aspectos que se inter-relacionam.

Ao consultar o roteiro, sugerimos que as perguntas não sejam respondidas apenas uma vez de maneira linear. Visto que algumas respostas dependem ou modificam outras, deve-se voltar às perguntas várias vezes até que se chegue a um resultado final que considere a maioria dos aspectos elencados. O roteiro pode ser impresso em página separada e conta com linhas em branco que lhe conferem uma característica ainda mais customizável, permitindo que possa ser impresso, perguntas sejam adicionadas e as respostas anotadas junto das perguntas.

Quadro 1 – Roteiro para desenvolvimento de atividades

<p>Identificação da necessidade de material</p>	<p>➤ Possuo em meu contexto de ensino um material didático adotado previamente? Se sim. O conteúdo do referido material precisa de adaptações, modificações ou atividades complementares para atingir os objetivos de ensino/aprendizagem?</p> <p>Se não, possuo outros materiais didáticos de qualidade que possam ser adotados como parâmetro para o desenvolvimento do meu, ou preciso elaborar uma proposta totalmente nova?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Alunos</p>	<p>➤ O grupo é numeroso? É heterogêneo? Que estratégias de ensino posso utilizar em turmas maiores ou heterogêneas que me permita olhar também para as necessidades individuais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ Considerando a faixa-etária: todos os alunos possuem as habilidades, motoras e cognitivas, necessárias para a realização da atividade propostas? Como posso adequar minhas propostas às necessidades individuais?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ Conheço meus alunos individualmente? Que tipo de conhecimento prévio seria importante verificar se os alunos possuem antes da execução dessa atividade?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ Qual a motivação do meu público ao estudar LI?</p>

	<p>Que artifícios utilizar para tornar a aula mais atrativa considerando os interesses dos alunos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ Tenho clareza sobre quais alunos possuem maior facilidade e autonomia na disciplina e quais têm mais dificuldade e necessitam de mais condução?</p> <p>Que estratégias posso utilizar para atender a individualidade dos alunos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ Qual a carga horária semanal de LI dos meus alunos?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Identificação das habilidades a serem desenvolvidas</p>	<p>➤ O material que uso traz propostas de aperfeiçoamento das quatro principais habilidades da língua?</p> <p>Se sim, em que habilidades devo me focar?</p> <p>Se não, que habilidades precisam de complemento?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ Como posso avaliar os conhecimentos prévios e nível de proficiência linguística dos meus alunos?</p> <p>Mantenho esse registro em mãos no momento do meu planejamento?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Espaço físico, recursos disponíveis e tempo</p>	<p>➤ Que recursos tecnológicos tenho acesso para utilizar durante a aula?</p> <p>Tais como: tablets, papel colorido, livros, tv, material artístico, impressões coloridas, fotocópias, mesas amplas, computadores, internet, jogos, espaço etc.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ Qual a distribuição dos alunos na sala?</p> <p>Quais minhas opções? Trabalho individual, em dupla, trio, no chão, círculo, em grupos. Preciso me restringir aos limites da sala?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

	<hr/> <p>➤ Posso pedir materiais à escola ou aos pais? Posso realizar aulas itinerantes? Se sim, como posso aproveitar esses recursos para tornar a experiência da aula mais enriquecedora?</p> <p>Se não. Como posso utilizar o que há disponível de maneira criativa e inovadora apesar do orçamento limitado?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>➤ Posso utilizar mais de uma aula para a realização de uma mesma atividade? É possível continuar a proposta em outra aula ou pedir que terminem em casa?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>➤ Qual tempo hábil que possuo para planejamento e elaboração de atividades extras? No caso de o tempo ser um fator limitante, posso utilizar uma mesma proposta para diferentes turmas com pequenas alterações?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>➤ Qual a minha liberdade dentro da instituição para escolher e preparar meu plano de aula?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>➤ Como posso alinhar minhas propostas à outras disciplinas a fim de trabalhar de maneira interdisciplinar?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
	<p>➤ Que burocracias, exigências, autorizações e registros, diretamente ligados à minha prática, preciso cumprir? Como essas impactam na elaboração e aplicação de minhas atividades?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Atividades	<p>➤ Que temas poderiam ser trabalhados? Esses temas são significativas aos meus alunos? Relacionam-se com sua realidade? Estão em consonância com o projeto pedagógico da escola? Poderiam ser trabalhados interdisciplinarmente? Poderiam ser levados para além da sala de aula? Como posso combinar esses temas e os conteúdos linguísticos ensinados?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>➤ Que tipo de recursos físicos, artísticos, imagéticos ou audiovisuais posso lançar mão como um possível instrumento de ensino? Conheço o suficiente esse instrumento de ensino e sinto-me à vontade trabalhando-o? Que tipo de limitações posso encontrar nessa escolha?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>➤ Que método utilizar? Qual o método mais indicado para desenvolver as habilidades esperadas? Que necessidades específicas da turma e da faixa etária devem ser consideradas ao aplicar o método escolhido? Que tipo de exercícios podem ser desenvolvidos dentro das escolhas feitas?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>➤ A aplicação das atividades e o planejamento são flexíveis? Possuo um planejamento aula a aula? Semanal e semestral? Se sim. Como posso resumir a atividade se esta se mostrar extensa ou muito difícil, exigindo um tempo maior do que o disponível para realizá-la? Como posso prolongar a atividade se esta se mostrar curta ou muito fácil, exigindo pouco tempo para sua realização?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>➤ Minhas atividades possuem uma lógica de construção do conhecimento, um aumento da complexidade a cada tarefa dando subsídios para que o aluno possa executá-la? ➤ Que mecanismos devo utilizar e que subsídios preciso dar para que os alunos sejam capazes de realizar as tarefas propostas?</p>
-------------------	--

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>➤ Quais os objetivos da atividade? Os objetivos da atividade favorecem o processo de avaliação? Qual o papel dessa atividade no processo avaliativo? Como avaliar os conhecimentos prévios dos alunos antes da realização da atividade? Como avaliar o desempenho dos alunos a cada tarefa? Que registros posso fazer para avaliação posterior? Como meus critérios avaliativos impactam no aprendizado dos meus alunos?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>➤ As instruções e enunciados das atividades são claros? Abordam o conteúdo trabalhado? São claros e objetivos sem margem para ambiguidades? O verbo utilizado apresenta claramente o que se pretende avaliar e os parâmetros/critérios avaliativos? Existe variação nos tipos de questões e complexidade de tarefas?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>➤ A atividade: Considera os conhecimentos prévios dos alunos? Estimula resolução de problemas? Explora diferentes habilidades linguísticas? Utiliza textos autênticos? Desenvolve criticidade? Apresenta variação de suporte? Se relaciona com a realidade do aluno? Variam entre receptiva, receptiva-produtiva e produtiva?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--	---

Fonte: As autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar é algo que se aprende. A própria prática em sala de aula e contato com os alunos trazem diariamente questionamentos. O professor nunca deve esquecer sua posição de aprendiz, mesmo enquanto ensina, daí surge a reflexão e dela respostas. A cada aula planejada, a cada aula dada deve-se pensar: “Qual o meu papel aqui? ”, “Qual o meu objetivo? ”, “onde acertei hoje? ”, “ o que posso melhorar? ”. Dessa forma, os questionamentos de cada professor vão se desdobrando em um roteiro com muitas outras perguntas e as respostas vão sendo, aos poucos, encontradas nos olhinhos de cada criança.

REFERÊNCIAS

- BACARIN, M. **Formação de professores de inglês para crianças: caminhos a percorrer.** 2013. 54 fls. Monografia (Especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa) - Universidade Norte do Paraná, Londrina. 2013.
- CARVALHO, T. Artes visuais na educação infantil bilingue. In: TONELLI, Juliana; RAMOS, Samantha (Org.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições.** Londrina: Moriá, 2007. p. 35-75.
- CELANI, M. A. A. 2004. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: Magalhães, M.C.C (org). **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas. Mercado de letras.
- CHAVES, S; SANTOS, Susana. **Problema de Aprendizagem: Fracasso Escolar.** De quem aprende, ou de quem ensina? Belém. 2002. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/problemas_de_aprendizagem_fracasso_escolar.pdf>. Acessado em 05 de agosto 2012.
- CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials.** Boston: Heinemann Educational books. 1984.
- FREEMAN, D. **Imported theories/local understandings: part 1.** TESOL Matters, vol. 10-4: 1,5. 2000
- GRAVES, K. (2000). **Designing Language Courses: A Guide for Teachers.** Boston MA: Heinle Cengage.
- LIMA, A; MARGONARI, D. A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: ROCHA, Cláudia; TONELLI, Juliana; SILVA, Kleber. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** 7. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- LOPES, V. **Vale a pena elaborar uma unidade didática?!: percepções de alunos e de uma professora de inglês.** São Paulo: 171 p. 2009.
- MAGALHÃES, V. B. **O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças.** In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Orgs). Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Appris, v.2, p. 229-248, 2012.
- MORENO, T. **Read and copy: o ensino de língua inglesa para crianças nos sistemas apostilados de ensino.** 2014. 146 f. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- PANARO, F. **Um viva à diversidade textual. dos clássicos aos quadrinhos no ensino da língua estrangeira: livro didático e HQ no cotidiano do ensino da língua espanhola.** 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

RICHTER, M. G. **O material didático no ensino de línguas.** Linguagens & Cidadania, Santa Maria - RS, v. 14, n.1, p. 1-19, 2006.

RINALDI, S. Como as crianças aprendem e se desenvolvem: Alguns conhecimentos para ensinar línguas estrangeiras a crianças. **Vertentes & Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados**, Londrina, 2014.

RODRIGUEZ, D. **História em quadrinhos na aula de língua estrangeira:** Proposta de análise de adequação didática e sugestão de exercícios. 2008. 143 f. Monografia (Especialização), São Paulo, 2008.

SANTOS, L. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. 2009. 274fls. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto. 2009.

SCHEIFER, C. **Ensino de língua estrangeira para crianças. Entre o todo e a parte:** uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. *Trab. Ling. Aplic. Campinas*, v. 2, n. 48, p.197-216, 2009. Semestral.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Artmed: Porto Alegre. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 325p.

TONELLI, J; CRISTÓVÃO, V. O papel dos cursos de Letras na formação de Professores de inglês para crianças. **Caleidoscópio**, São Leopoldo, v.8, n.1, p. 65-76, jan. /abr.2010.

TUTIDA, A. **Ensino de língua inglesa para crianças:** questões sobre formação de professores e os saberes da prática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. 339f. Londrina, 2016.