

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

DANIELA DALA ROSA

**EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA
MODALIDADE REMOTA**

**PATO BRANCO
2021**

DANIELA DALA ROSA

EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA
MODALIDADE REMOTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Campus Pato Branco UTFPR, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientador(a): Prof. Dra. Marcele Garbin Dagios

Pato Branco
2021

**DEFESA PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor(a): **DANIELA DALA ROSA**

Título: **EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA MODALIDADE REMOTA**

Trabalho de conclusão de curso defendido e **APROVADO** em 19/08/2021, pela comissão julgadora:

Profa. Dra. Marcele Garbin Dagios - UTFPR Pato Branco
Orientador(a) e Presidente da Banca

Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

Profa. Dra. Claudia Marchese Winfield – UTFPR Pato Branco
Membro da Banca Examinadora

Obs: O aluno deverá encaminhar, no prazo de **5 (cinco) dias úteis** a contar da data da defesa, **exemplar definitivo do TCC**, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo Regulamento do Curso e normativa da Biblioteca da UTFPR.

VISTO E DE ACORDO:

Prof.^a M.^a Rosangela Aparecida Marquezi
Responsável pelo Trabalho de Conclusão de Curso

OBS.: A FOLHA DE ASSINATURA ORIGINAL ENCONTRA-SE ARQUIVADA NA COORDENAÇÃO DO CURSO, COM AS DEVIDAS ASSINATURAS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre me mostrar o caminho certo e por ter me acompanhado nessa caminhada.

Sou grato aos meus pais, Juciane e Lindomar, pelo incentivo aos estudos e pelo apoio incondicional.

Agradeço ao meu esposo, Eduardo, por estar ao meu lado em todos os momentos, me apoiando sempre.

Gratidão a minha madrinha Mirélia pela dedicação e apoio durante estes cinco anos e por não ter me permitido desistir dos meus sonhos.

Grata pela confiança depositada pela minha orientadora, Dra. Marcele, que dedicou inúmeras horas para sanar as minhas questões e me colocar na direção correta.

Também agradeço à Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a todos os docentes do curso de Licenciatura no Letras pelos todos os ensinamentos concedidos durante a minha jornada acadêmica.

Agradeço a participação das professoras da banca Cláudia e Didiê, cuja dedicação e atenção foram essenciais para que este trabalho fosse concluído satisfatoriamente.

Sou grata pelas minhas amigas de infância, Luciana e Bruna, pelo apoio e pelas amizades incríveis que conquistei durante a faculdade, Mayara, Vanessa, Sabrina e Jaciely.

Agradeço também aos professores participantes da pesquisa. Meu muito obrigada por responderem o questionário. Suas respostas foram de grande valia aos resultados.

ΕΠΙΓΡΑΦΕ

Teachers who love teaching, teach children to love learning.
Robert John Meehan

RESUMO

DALA ROSA, Daniela. **Experiências e percepções dos professores da educação infantil sobre o processo de ensino da língua inglesa na modalidade remota**, 2021. Monografia (Graduação em Letras Português-Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2021.

No presente trabalho de conclusão de curso objetiva-se discutir sobre o processo de ensino de inglês para crianças a partir de 3 (três) anos no contexto da pandemia do COVID-19 e a formação de professores para tal tarefa. O problema de pesquisa desenvolve-se sobre quais foram as experiências e percepções dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino da língua inglesa na modalidade remota em escolas regulares da rede privada localizadas nas cidades de Pato Branco e Francisco Beltrão. Do mesmo modo, busca-se refletir sobre as metodologias utilizadas pelos professores que lecionam inglês para o público infantil, os saberes necessários para lecionar inglês para esse público remotamente, o tipo de apoio recebido das instituições nas quais os professores trabalhavam, bem como seus sentimentos em relação a todas as exigências do momento pandêmico. A metodologia utilizada é qualitativa-interpretativista, portanto, e questionários foram utilizados como instrumento de geração dos dados empíricos, a partir das opiniões dos professores de inglês da educação infantil. As respostas foram analisadas à luz das teorias de ensino/aprendizagem de língua inglesa, documentos e diretrizes nacionais sobre o ensino de Língua Inglesa e sobre o ensino remoto. Como suporte teórico, utilizamos as contribuições de Saviani (2010) e Leffa (2012) na discussão sobre a formação de professores de língua inglesa no Brasil. Vygotsky (1978), Piaget (1972), Cameron (2001) e Brown (2000) fazem parte do referencial teórico sobre a aprendizagem de inglês na Infância. A fim de refletir sobre o ensino remoto, utilizamos as contribuições de Lemos (2013) e Rodrigues (2020), Fetterman e Tamariz (2021). De acordo com os resultados da pesquisa, pode-se inferir que o ensino de Língua inglesa para as crianças envolve diferentes aspectos em relação ao ensino para o público adulto e é dever do professor conhecê-los para desenvolver um trabalho mais efetivo na modalidade remota. Portanto, é essencial a capacitação constante do professor que almeja trabalhar com esse público. Durante o ensino remoto, todas as prerrogativas anteriores foram reafirmadas, e verificou-se a necessidade do estudo da língua inglesa pelo público infantil, mesmo em tempos pandêmicos. Ao serem indagados sobre a eficiência do ensino remoto como uma possibilidade após a pandemia, as docentes afirmaram a necessidade de haver momentos presenciais frequentes aliados a estes, pois o convívio social traz inúmeros benefícios ao desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Ensino remoto. Ensino de Inglês para crianças. Experiência docente. Formação de professores.

ABSTRACT

DALA ROSA, Daniela. **Experiences and perceptions of early childhood education teachers about the process of teaching English in remote online classes**, 2021. Monografia (Graduação em Letras Português-Inglês), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2021.

The present research aims to discuss the process of teaching English to children aged 3 years and over in the context of the COVID-19 pandemic and teacher training strategies for this task. The research focused on the experiences and perceptions of teachers of Kindergarten and early years of Elementary School about the process of teaching English in remote learning in regular schools of the private sector located in the cities of Pato Branco and Francisco Beltrão, Paraná. Likewise, it seeks to reflect on the methodologies used by teachers who teach English to children, the knowledge is needed to teach English to this audience remotely, the kind of support received from the institutions the teachers worked for, as well as their feelings in relation to all these requirements. The methodology used is qualitative-interpretivist, and questionnaires were used as instruments for generating empirical data, based on the opinion of English teachers in early childhood education. The answers were analyzed in the light of English language teaching theories and national documents and guidelines on English language teaching and on remote learning. As theoretical support, we used the contributions of Saviani (2010) and Leffa (2012) in the discussion on the training of English language teachers in Brazil. Vygotsky (1978), Piaget (1972), Cameron (2001) and Brown (2000) are part of the theoretical framework on learning English in childhood. In order to reflect on remote learning, we used the contributions of Lemos (2013) and Rodrigues (2020), Fetterman and Tafari (2021). According to the answers from the participants, it can be inferred that teaching English to children involves different aspects in relation to teaching to adult audiences and it is the teacher's duty to know them in order to develop a better job. Therefore, the constant development of the teacher who aims to work with this audience is essential. During remote education, all previous prerogatives were reaffirmed, and there was a need for children to study English, even in times of pandemic. When asked about the efficiency of remote learning as a possibility after the pandemic, the teachers affirmed the need for frequent face-to-face moments combined with these, as social interaction brings countless benefits to the child's development.

Keywords: Remote teaching. Teaching English to children. Teaching experience. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Presença do Inglês no Ensino Fundamental.....	30
FIGURA 02: Educação a distância na volta às aulas da rede pública	42
FIGURA 03: Professores e Tecnologia	43
FIGURA 04: Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo	48
FIGURA 05: Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa.....	49
FIGURA 06: Formação dos professores participantes.....	49
FIGURA 07: Indicador de adequação da formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo a disciplina – Brasil – 2020	50
FIGURA 08: Educação como investimento.....	51
FIGURA 09: Certificação de proficiência	52
FIGURA 10: Manutenção do contato com os alunos.....	57
FIGURA 11: Ações realizadas pelas escolas diante da interrupção das aulas presenciais.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPUI - Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

CEFAMs - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFR - *Common European Framework for Languages*

CLIL – Content and Language Integrated Learning.

EaD - Ensino à distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

ILA – Inglês como Língua Adicional

ILE – Inglês como Língua Estrangeira

ILF – Inglês como Língua Franca

MEC – Ministério da Educação

PIBID - Programa de Iniciação à Docência

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RP – Residência Pedagógica

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e comunicação

TESOL - *Teachers of English to Speakers of Other Languages.*

TPR - *Total Physical Response*

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	18
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS	22
2.3 ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
2.4 INGLÊS PARA CRIANÇAS	28
2.5 ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	36
2.6 O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NA MODALIDADE REMOTA	39
3 METODOLOGIA	45
3.1 PERFIS DOS PARTICIPANTES	46
4. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICES	69

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo do presente trabalho é o ensino de inglês para crianças e a modalidade remota de ensino no contexto da pandemia da COVID-19. Pretende-se estudar como está sendo o processo de ensino da língua inglesa para crianças a partir de três anos, durante as aulas remotas, a partir das experiências e percepções dos professores que atuam na educação infantil de escolas da rede privada dos municípios de Pato Branco e Francisco Beltrão da região sudoeste do Paraná.

Trata-se de realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, na modalidade de estudo de caso, inserida na área Linguística Aplicada, com foco na formação de professores de línguas estrangeiras modernas e ensino-aprendizagem de inglês por crianças a partir de três anos de idade. A pesquisa não pôde ser realizada na rede pública, pois a Secretaria Municipal de Educação do município não oferece aulas de inglês aos alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os participantes da pesquisa são os professores de inglês que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclo 1, de 1° ao 5°, em fase de alfabetização.

Atualmente, a língua inglesa vem se tornando cada vez mais essencial no cotidiano. Esse fato deve-se ao fenômeno da globalização, na qual o conhecimento é disseminado ao mundo todo, por meio do inglês como língua principal de comunicação. Sendo assim, a língua inglesa recebeu a denominação de língua franca ou internacional, em que vários indivíduos de diferentes culturas, cuja língua materna não é o inglês, se utilizam dessa língua para ter acesso às informações que circulam pelo mundo. (JORDÃO, 2014)

Tendo em vista as vantagens que o conhecimento da língua inglesa traz aqueles que a dominam, as escolas da rede privada vêm inserindo essa língua cada vez mais cedo em seus currículos. Crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental já contam com carga horária de inglês estendida e algumas escolas vêm implantando programas de ensino bilíngue.

Tais programas objetivam desenvolver o bilinguismo que de acordo com Boomfield, é “o controle nativo de duas línguas”¹ (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS; BLANC, 2000, p. 6). MacNamara (1967) nos traz uma concepção diferenciada ao refletir sobre as habilidades de uma língua, ao dizer que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas em uma língua diferente da sua língua materna”² (MACNAMARA, 1967 apud HARMERS; BLANC, 2000 p. 6.). Titone (1972) o define como “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua”³ (TITONE, 1972 apud HARMERS; BLANC, 2000, p. 7). Para Grosjean (1989), o bilinguismo é “o uso regular de duas ou mais línguas no cotidiano dos falantes”⁴, nessa visão não se exige que haja a mesma excelência nas diferentes habilidades da língua.

Para atender tal demanda, há necessidade de contratação de um número maior de professores de Inglês. Com o público infantil em questão, ao selecionar um professor, a escola busca por profissionais que saibam trabalhar com essa faixa etária, visto que exige um trabalho diferenciado. Embora a demanda por professores de língua inglesa aumente cada vez mais, muitos professores não possuem formação e qualificação para atuar com esse público. Esse fato decore da lacuna na formação dos professores de língua inglesa, uma vez que os cursos de licenciatura são orientados em suas Diretrizes de Formação de Professores para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, fazendo com que seus acadêmicos não recebam formação para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. (CIRINO; DENARDI, 2019)

Em relação os alunos do curso de Pedagogia, que são formados para trabalhar com o público infantil, não são instruídos nas abordagens de ensino de língua inglesa. Conclui-se, então, que há uma lacuna na formação de muitos profissionais que atuam no ensino de língua inglesa para crianças.

Embora os professores de todas as disciplinas enfrentassem desafios, os profissionais que lecionam língua inglesa tiveram um obstáculo a mais, o fato de

¹ *The native-like control of two languages.*

² *A bilingual is anyone who possesses a minimal competence in only one of the four language skills, listening comprehension,*

³ *The individual's capacity to speak a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue.*

⁴ *Regularly use two or more languages in their everyday lives.*

o conteúdo não ser veiculado na língua materna e sim numa língua estrangeira, que poucos alunos tinham contato com ela fora do contexto escolar. Do ponto de vista dos alunos, foi um desafio também, mas mesmo assim o aprendizado foi efetivo visto que as crianças estavam habituadas a interagirem com tecnologias, às telas nos desenhos animados, jogos e demais aplicativos.

Portanto, essa experiência fez com que nós, professores, repensássemos o ensino de inglês para crianças remotamente, como uma alternativa de ensino não só em tempos de pandemia, mas também em situações não-pandêmicas, uma vez que as crianças podem aprender uma língua no conforto de sua casa. O principal fato é que essa modalidade de ensino democratizaria o ensino de inglês, pois permite um grande alcance de pessoas, uma vez que pode ser eficaz em situações que os pais não têm disponibilidade para levar as crianças até uma escola física, problemas de mobilidade, crianças que moram em locais de difícil acesso, ou até mesmo famílias que gostariam que seus filhos aprendessem inglês com diferentes metodologias.

Partindo dessa realidade, o presente trabalho objetiva investigar como objetivo geral, como se dá o processo de ensino de língua inglesa na modalidade remota, durante a pandemia do Covid-19, para crianças em contexto de escolas privadas na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental dos municípios de Pato Branco e Francisco Beltrão na região sudoeste do Paraná; Para que o objetivo geral seja alcançado, delimitam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Realizar uma revisão de literatura/ pesquisa bibliográfica sobre formação de professores de inglês e processos de ensino de inglês para crianças, especialmente no que tange ao uso de tecnologias e ensino remoto, a partir de artigos científicos, dissertações e teses, capítulos de livros e livros da área de autores nacionais e internacionais, clássicos e contemporâneos;
2. Analisar os processos de ensino na modalidade remota, a partir das experiências dos professores participantes da pesquisa, levando em consideração as metodologias de ensino utilizadas pelos professores e o uso de tecnologias educacionais, bem como o suporte disponibilizado pelas instituições de ensino e o sentimento da classe em relação a todas essas exigências;

3. Discutir sobre as eventuais dificuldades encontradas pelos professores durante o ensino remoto e se essa modalidade de ensino, pode ser aplicada mesmo em tempos não-pandêmicos.

A seguir, apresenta-se o problema de pesquisa e os tópicos sobre os quais pretende-se refletir a fim de analisar a o processo de ensino de inglês para crianças no contexto da pandemia da COVID-19, e a formação de professores para tal tarefa.

- Tema de pesquisa: Quais foram as experiências e percepções dos professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o processo de ensino da língua inglesa na modalidade remota em escolas regulares da rede privada da região sudoeste do Paraná?

O presente trabalho pretende refletir sobre:

- O que dizem os estudos da área de formação de professores de inglês e de ensino de inglês sobre a temática?
- Qual/quais as metodologias/procedimentos metodológicos, ferramentas, técnicas e estratégias utilizadas nos diferentes momentos da aula na modalidade remota?
- Em que aspectos de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional e linguístico) e como as crianças são avaliadas nesses diferentes aspectos?
- Como é formação dos professores de língua inglesa para o ensino infantil, em especial ao que tange ao uso das tecnologias?
- A partir de questionário com professores de inglês para crianças, quais os saberes necessários para ensinar inglês na modalidade remota?
- Qual apoio os professores receberam da instituição de ensino na qual trabalham?
- Como os professores estão se sentindo com todos esses desafios de ordem metodológica, tecnológica e emocional neste momento?

O presente trabalho situa-se no campo de estudos da Linguística Educacional, uma subárea da Linguística Aplicada. Tendo em vista que a área de ensino de língua inglesa na primeira infância é recente, os estudos nessa área ainda são insipientes. Embora em nosso país a docência não seja uma

profissão tão valorizada como deveria e haja um descaso com a formação docente, a demanda por professores qualificados cresce mais a cada dia.

Uma das áreas em que a demanda por professores vem crescendo é o ensino de inglês para crianças. Os programas escolares bilíngues ofertados trazem benefícios, proporcionam ao aluno conhecimento no Inglês, e constituem-se como um diferencial mercadológico para algumas escolas. A divulgação promovida pela mídia também exerce forte influência no processo. Consequente, aumenta a busca por professores de inglês para atuar com as crianças.

Então, é preciso refletir sobre a formação de professores de língua inglesa para crianças, quais são os princípios que a regem, quais habilidades necessitam serem desenvolvidas, a fim de que possamos pensar essa formação, analisar as eventuais deficiências, como as solucionar repensando os currículos de licenciatura em Letras, e ofertando programas de auxílio na formação docente com vistas a uma transformação da realidade de ensino-aprendizagem.

A sociedade pode ser transformada a partir do princípio que um professor ao atuar com o público infantil está diretamente lidando com os futuros cidadãos. O papel desempenhado por esse docente é de grande importância, uma vez que é na infância que a personalidade do indivíduo está sendo construída, e caso o professor produza um impacto positivo na vida do aluno, essa experiência vai ser sentida pelo resto da vida dele.

A motivação que me levou a escolha do tema foi a minha paixão por essa área, me sinto realizada ao lecionar inglês para crianças. Meus primeiros trabalhos como professora foram com crianças de 3 anos em escolas de idiomas. Logo de início, encantei-me com a rapidez e desenvoltura com que as crianças aprendiam as palavras, os cantos, cumprimentos, cores, etc. Ademais, gosto de brincar e cuidar de crianças e acredito que quanto mais cedo as crianças começarem a aprender inglês, melhor será o processo de aquisição dessa língua.

No ano de 2017, surgiu a minha primeira oportunidade de trabalho, ensinar inglês ao público infantil. Como eu não tinha muito conhecimento sobre como realizar o trabalho com os pequenos, participei de um minicurso “Ensino aprendizagem de Inglês para crianças de 3 a 5 anos” ministrado por uma aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR-PB. Nesse

minicurso, eu percebi que gostava muita dessa área, e quando comecei a lecionar Inglês para crianças, apesar de ser muito desafiador, eu me descobri, me apaixonei pela atividade docente.

Nos anos seguintes, voltei meu trabalho para o público infantil. No ano de 2020, com a chegada da pandemia da COVID-19, as atividades presenciais foram substituídas pelas atividades remotas. Como trabalhava numa instituição privada, que utilizava o método Direto, logo estava lecionando língua inglesa por meio de aulas síncronas para alunos da Educação Infantil, idade de 3 anos. Essa foi uma experiência muito desafiadora para mim, que fez com que eu refletisse não só se o aprendizado dos alunos foi efetivo, como também quais desafios eu tive que superar e quais obstáculos meus colegas de profissão também passaram.

Os capítulos seguintes, em especial o Capítulo 2, fazem parte da fundamentação teórica do presente trabalho e o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa no campo empírico. O primeiro deles tratará da formação de professores de inglês do Brasil, bem como as políticas que regeram esse processo. Esse capítulo ainda nos traz uma perspectiva para onde caminharemos e a influência das tecnologias no processo educacional. Em seguida, especificamos a formação de professores ao focarmos nos profissionais que lecionam a língua inglesa. Nesse capítulo faremos um percurso histórico sobre a formação de professores de língua inglesa, bem como as iniciativas federais para formação inicial de professores.

Na terceira seção abordaremos como se deu o ensino de língua inglesa no Brasil, quais os decretos que permitiram seu ensino e como este se deu a partir dos métodos de ensino e concepções de língua que eram vigentes em cada época. Por conseguinte, discutiremos sobre o ensino de língua inglesa para crianças no Brasil. Nesse âmbito, objetivamos entender como se deu esse ensino, em linhas gerais, uma vez que por ser uma área nova, ainda não havia diretrizes para regular seu funcionamento.

Além disso, discutimos sobre quais características de aprendizagem diferem as crianças de um adulto e como o professor deve conhecê-las para alcançar seus objetivos. Do mesmo modo abordamos a elaboração de materiais didáticos e sua importância no ensino remoto. Discutiremos também sobre como se deu o ensino remoto de inglês no Brasil, após a interrupção das atividades

presenciais em decorrência da pandemia do coronavírus SarsCov-19, quais os decretos que foram implantados durante o período. Ainda, realizamos um comparativo entre as diferentes estratégias realizadas pela rede privada e pública de ensino e como o uso de e acesso a tecnologias foi essencial no momento em questão.

Por fim, O capítulo 3 apresenta a metodologia do presente trabalho, as abordagens e métodos utilizados para geração e análise dos dados. No capítulo 4 analisaremos os discursos dos professores entrevistados sobre o ensino de Inglês na modalidade remota, seus desafios e avanços, assim como as metodologias utilizadas nesse contexto. Após a discussão sobre as entrevistas, à luz das teorias apresentadas no Capítulo 2, são apresentadas as considerações finais do trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada, campo de estudos recente que busca compreender questões relacionadas ao uso da linguagem em sociedade. Mais especificamente, dentro do campo da Linguística Aplicada, há o campo da Linguística Educacional (OSS, 2013) no qual esse trabalho situa-se. Essa área de estudos propõe estudar a língua para fins educacionais, e pode ser definida como:

[...] o espaço para a pesquisa no âmbito da Linguística Educacional é legítimo, contanto que se vislumbre uma aprendizagem para a docência que outorgue ao professor aprendiz uma educação linguística que possa ser transposta para a sala de aula (OSS, 2013, p. 681).

A linguística educacional é uma área nova de estudos da linguística aplicada. Ela norteia como a língua será trabalhada na prática da docência, bem como gestão educacional. Esse campo de estudo é que engloba as reflexões acerca da formação de docentes para atuação em sala de aula, e também realiza estudos sobre a elaboração dos currículos orientadores da ação docente.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Antes de refletirmos sobre a formação da profissão docente, faz-se necessário conhecermos o percurso histórico sobre a docência. Inicialmente a atividade educacional era delegada à Igreja Católica, que juntamente com os propósitos educacionais, objetivava a expansão da fé cristã. Segundo Nóvoa (1992), sucessor no controle da educação foi o Estado, o ensino passou então de propósitos religiosos à propósitos políticos.

Nesse momento o Estado assumiu o controle educacional, e reconheceu a atividade docente como uma profissão. Embora houvesse a passagem do controle sobre a atividade docente da Igreja para o Estado, as características dos instrutores católicos foram exigidas aos novos professores, como o sacerdócio e virtudes como a humildade (NÓVOA, 1992, p. 2).

Na grande maioria dos países do mundo, a Revolução Francesa foi responsável pela instrução popular por meio do surgimento das Escolas Normais. Porém, em nosso país a formação de professores, embora inicial, se

manifesta somente após a independência, podendo ser refletida a partir de seis momentos distintos. (SAVIANI, 2009)

Segundo Saviani (2009), o primeiro momento é conhecido como “Ensaio Intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, e tem seus primeiros passos em 1808 com a chegada de D. João VI, o que ocasiona em 15 de outubro de 1827, a promulgação da Lei das Escolas das Primeiras Letras. O ensino deveria ser desenvolvido mutuamente e era responsabilidade local. A promulgação do Ato Adicional de 1834, fez com que houvesse a criação das Escolas Normais. No ano seguinte, surgiu a primeira delas em Niterói, no Rio de Janeiro, que foi fechada em 1849, pelo governante Couto Ferraz e, em seguida, foi substituída por professores adjuntos. Sua tentativa não obteve sucesso, reabrindo a escola normal em 1859.

O segundo momento foi marcado por uma expansão das Escolas Normais e se deu de 1890 a 1932. Dois princípios a regiam, “o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009). Soma-se a isso, a conquista de uma escola-modelo que se manifestou como a principal inovação do momento, se expandindo para inúmeras regiões do país.

O ano de 1932 marca o início da terceira fase conhecida pela organização dos institutos de educação baseados nos princípios da Escola Nova. Isso se deu graças ao decreto nº 3.810 de Anísio Teixeira. Através de tal documento as Escolas Normais deram lugar a Escolas de Professores com uma grade curricular mais densa em termos de conteúdo do que as anteriores. Esse modelo ficou vigente por mais sete anos.

Por conseguinte, tem-se o quarto momento denominado como “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais, do ano de 1939 a 1971. Neste período foi adotado o esquema 3+1, o primeiro grupo ministrava disciplinas nas escolas secundárias, o segundo formava professores que ministravam aulas nas Escolas Normais. Ambos estudavam três anos as disciplinas específicas e mais um ano para formação didática. Do mesmo modo, no ano de 1946 foi aprovado o decreto 8.530, a Lei Orgânica do Ensino Normal que dividia o curso Normal em dois níveis: o primeiro era o ciclo ginásial do curso secundário e o segundo era o ciclo colegial do curso secundário, sendo dispensadas as escolas-laboratório.

O quinto momento ocorreu no ano de 1971 a 1996 foi a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério. As nomenclaturas de ensino primário e médio foram substituídas por primeiro e segundo grau respectivamente, concomitante com o desaparecimento das Escolas Normais. A formação docente passou a uma habilitação reduzida, o que foi solucionado por meio do projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Muito do que foi alterado naquele momento se mantém até hoje, como a configuração:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). (SAVIANI, p. 3, 2009)

Segundo Nóvoa (1992, p. 2), surgem novas orientações pelo Estado, surge também um controle desse sobre os professores. A seleção de professores torna-se mais rígida. Ao passo que o a Instituição exige mais dos docentes, ao mesmo tempo passa-se a se investir mais na sua formação. Avanços estes que se deram no final do século XIX, início do XX.

Neste período, uma série de fenômenos configuram uma verdadeira mutação sociológica do professorado, primeiro dos professores do ensino primário e, mais tarde, dos professores do ensino secundário; cite-se, a título de exemplo, a consolidação das instituições de formação de professores, o incremento do associativismo docente, a feminização do professorado e as modificações na composição socioeconômica do corpo docente. Verifica-se um reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controle dos professores, mas igualmente uma maior afirmação autônoma da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 3).

Contudo, as boas aventuras para o professorado não duraram muito. Todos os direitos conquistados até aqui foram excluídos durante o Estado Novo.⁵ Entre suas determinações destaca-se o controle ideológico, por meio de políticas de controle moral. Do mesmo modo, houve uma redução da qualidade de formação docente, com períodos menores e redução de conteúdo.

Em virtude das péssimas condições, os professores formaram movimentos a fim de lutar por seus direitos e seus clamores só foram ouvidos na

⁵ Estado Novo foi o período ditatorial brasileiro compreendido pelos anos de 1930 à 1934 sob o poder de Getúlio Vargas

década de 70. Essa década foi marcada por avanços na formação inicial de professores, como pode ser visto em:

O ensino normal primário ganhou um novo impulso após 1974, mantendo-se sob a direção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação, no quadro de um controle apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da ação dos professores do ensino primário. Uma vez arrefecido o ímpeto revolucionário, a intervenção do Banco Mundial revelou-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, num processo fortemente tutelado pelo poder político. Paralelamente, assistiu-se ao desenvolvimento nas Universidades de programas de formação profissional de professores, primeiro nas Faculdades de Ciências (1971) e mais tarde, com o apoio do Banco Mundial, nas Universidades Novas (NÓVOA, 1992, p. 7).

A demanda por professores fez que professores sem tantas qualificações adentrassem nas salas de aula. Sem preparo suficiente, esses professores manifestaram vários problemas pedagógicos e acadêmicos em sala de aula. Subsequentemente, na década de 80 surgiu a necessidade de profissionalização em serviço dos professores.

Tais efeitos foram sentidos na década de 90, que foi marcada pela formação contínua do corpo docente. Buscou-se reabilitar o corpo docente que já estava ativo e desenvolvimento neles de novas funções, como por exemplo orientação e gestão escolas, educação de adultos.

O último momento foi o “Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”. Período este marcado pela nova LDB de 1996, que, infelizmente, não superou as expectativas. Tanto os Institutos Superiores de Educação com as Escolas Normais Superiores objetivavam uma formação docente rápida e ao mesmo tempo defasada. (SAVIANI, 2009)

Pode-se então concluir que o percurso formativo docente brasileiro foi marcado por rupturas e descontinuidades, o que só denotou a precariedade das políticas formativas. Diante do exposto, durante todo esse longo período de transformação na formação docente, verifica-se a existência de dois modelos de formação de professores: modelo dos conteúdos culturais e o modelo pedagógico didático. O primeiro privilegiava o conhecimento necessário das matérias específicas e o segundo o preparo pedagógico.

Segundo Saviani (2009) houve um descaso enorme com a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior pois os professores dominavam somente o conteúdo, ou somente a pedagogia didática, como

[...] expressou a predominância do modelo pedagógico-didático, articulando, de forma mais ou menos satisfatória, os aspectos do conteúdo e da forma que caracterizam o processo de ensino. Atualmente, à vista do dispositivo legal que eleva essa formação para o nível superior, encontramos-nos diante de dois aspectos que se contrapõem. Com efeito, por um lado, a elevação ao nível superior permitiria esperar que, sobre a base da cultura geral de base clássica e científica obtida nos cursos de nível médio, os futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos de nível superior, um preparo profissional bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica. Por outro lado, entretanto, manifesta-se o risco de que essa formação seja neutralizada pela força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, com o que as exigências pedagógicas tenderiam a ser secundarizadas. Com isso, esses novos professores terão grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, tanto no nível da chamada educação infantil como das primeiras séries do ensino fundamental. (SAVIANI, p.8, 2009)

Sabemos que a docência envolve muito mais do que só os conhecimentos teóricos, mas também afetividade, uma vez que estamos lidando não só com um aluno, mas com outro ser humano. Entretanto, um dos aspectos não contemplados por essa reforma, foi a capacitação de professores de língua inglesa para atuação no público infantil.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

O ensino de língua inglesa no Brasil teve início no século XIX, através do Método da Gramática e Tradução, dividindo seu espaço com o ensino de francês. Esse método foi substituído pelo Método Direto, em 1931 com a reforma de Francisco Campos. Em 1942 houve a Reforma Capanema, que foi a mais relevante pois aumentou a carga horária de ensino de inglês. (POLIDÓRIO, 2014).

A primeira manifestação de ensino formal de Língua Inglesa no Brasil ocorreu em 1809, após príncipe regente de Portugal, D. João VI, assinar o decreto que estabelecia uma Escola de Língua Inglesa no Brasil. Neste mesmo ano, é nomeado o primeiro professor oficial de LI do Brasil, o irlandês Jean Joyce.

Sabe-se que os professores incumbidos de tal tarefa eram nativos, o que trazia dificuldade em termos didático-pedagógicos, pois, ao escolherem somente com base em ser nativo ou não, em muitos casos, esses profissionais poderiam não conhecer as técnicas de ensino. (OLIVEIRA 1999 *apud* MAIA; MENDES).

No ano de 1930, durante o chamado “Governo Provisório”, Getúlio Vargas realizou significativas mudanças no âmbito educacional, dentre elas a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, por meio do decreto nº. 19.402 de 14 de novembro de 1930. Uma de suas realizações de maior destaque foi a nomeação do professor mineiro Francisco Campos à pasta da educação. (HELB, 2007).

As implicações práticas no ensino foram a adoção de métodos e projetos de ensino, dentre elas o “Método Direto”, o qual, permitia com que a língua estrangeira fosse ensinada a partir do uso desta, a partir do Decreto 0.833, de 21 de dezembro de:

Art. 1.o – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares. (BRASIL, 1931, p. 1)

No decênio seguinte, 1940, surgiu outro marco na história da formação de professores de Inglês, a Reforma Capanema. Essa foi a época em que mais se valorizou o ensino de línguas estrangeira, entre elas, a que maior obteve destaque foi a língua inglesa. O inglês se tornou disciplina obrigatória e possuía uma carga horária de doze horas semanais, francês com treze, latim com oito e o espanhol com duas, o que representava trinta e cinco horas semanais dedicadas ao ensino de línguas. (HELB, 2007)

Segundo Maia e Mendes, é somente no ano de 1960 que os cursos de Licenciatura em Letras/Inglês emergiram. Porém, segundo decreto Lei nº 5.540, de 28/11/68, que os cursos foram extintos e deram lugar aos cursos de Letras com habilitação em Português e outra Língua estrangeira a critério do aluno. Ainda, no ano de 1961, houve a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, publicada pelo presidente João Goulart.

A dependência econômica e cultural em relação ao Estados Unidos se acentua após a Segunda Guerra Mundial, e isso fez com que o desejo e a necessidade de aprender a língua inglesa aumentassem, HELB (2007). A LDB de 1961 elimina a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no Ensino Médio, ignorando sua importância.

Felizmente, no ano de 1970 surge a Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) concomitantemente como o primeiro curso de Metrado da PUC (Pontifícia Universidade de São Paulo). A situação progride a tal ponto que uma década depois, consolida-se em solo brasileiro o TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*).

Além disso, no ano de 1996, é publicada uma nova LDB (Lei nº 9.394), nela substitui-se os termos ensino de 1º e 2º grau por ensino fundamental e médio, respectivamente. Ainda nessa regulamentação sugere-se o ensino de língua estrangeira na etapa do ensino fundamental, não sendo obrigatório, cabendo a cada escola decidir por sua inclusão ou não de acordo com sua possibilidade. No que concerne ao ensino médio, a inclusão de uma disciplina de língua estrangeira moderna é obrigatória. Neste último caso, não há a imposição de um método, pois entende-se que os professores devem-se valer de uma pluralidade de métodos. (LEFFA, 1999)

Ainda segundo Leffa (1999) caminhamos para uma era permeada por novos modos de interação, a disseminação de informação ocorre instantaneamente a ao mundo todo, em que a tecnologia faz parte do nosso cotidiano e supera as barreiras físicas. Ao mesmo tempo, surge o desafio do professor saber utilizar essa tecnologia a favor do aprendizado, utilizá-la como aliada, reafirmando a autonomia e insubstituíbilidade do professor.

No Brasil, além de vivenciarmos um descaso com a profissão docente, seja ela qual for, não se investe na formação profissional do professorado, apresentando várias deficiências e lacunas que vem se manifestando na sala de

aula. Como exemplo podemos citar a docência de Língua Inglesa, de modo que o governo, na maioria das vezes, não se preocupa em formar professores para atender as novas demandas da sociedade, como o ensino de inglês para o público infantil.

Nas universidades brasileiras há programas como Residência Pedagógica (RP) e Programa de Iniciação à Docência (PIBID) que se constituem como iniciativas governamentais que se destinam a estabelecer vínculos entre os acadêmicos de licenciaturas e as escolas da rede público. Ambos os programas atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O programa (PIBID) oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. (BRASIL, 2018)

Segundo as orientações contidas nos documentos oficiais norteadores da educação como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, a disciplina de língua inglesa deve ser obrigatoriamente oferecida aos anos finais do ensino fundamental, a partir do 6º ano, e no Ensino Médio. Seguindo essas orientações federais, as instituições formadoras de professores de inglês voltaram a formação de professores para atuar com os alunos desses segmentos da educação.

Além disso, devido a importância que a língua inglesa tem na sociedade globalizada em que estamos inseridos e os benefícios de aprender essa língua tanto profissionalmente como cognitivamente, o inglês passou a ser oferecido cada vez mais cedo nas escolas. Prova disso, é o número de escolas bilíngues que ofertam a disciplina de língua Inglesa para o ensino fundamental clico 1 e 2. Sendo assim, a demanda por professores de inglês para atuar com esse público aumenta cada vez mais. Segundo Silva,

[...] atuar na educação bilíngue infantil não é tarefa fácil, uma vez que se trata de uma área relativamente nova, que não encontra respaldo nos cursos de formação de formação de professores oferecidos pelas universidades do país. (SILVA, 2010, p. 313).

Entende-se, portanto, que embora a demanda por professores de inglês para a docência do público infantil aumenta cada vez mais, há uma deficiência na formação de professores para trabalhar com esse público.

Essa deficiência pode ser explicada por dois fatores. O primeiro deles é a lacuna da formação ofertada pelas instituições formadoras de professores de língua inglesa. Sendo assim, o foco da formação são professores de Inglês que atuam no ensino de Inglês para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, e não anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto a maioria de professores que atuam no ensino de inglês não têm formação específica para esse público.

[...] é difícil encontrar professoras formadas em Pedagogia com conhecimento em língua inglesa suficiente para atuar em sala de aula. A língua inglesa, ou outra língua estrangeira, não faz parte dos currículos de Pedagogia, por isso, o pedagogo tem que contar com o conhecimento do inglês que adquiriu antes da graduação, em escolas regulares (ensino fundamental e médio), ou investir na busca pelo aprendizado em cursos livres de idiomas, ou programas de intercâmbio (SILVA, 2010, p. 341).

O segundo fator, de acordo com Silva (2010, p. 314), é o fato de que os profissionais pedagogos, formados para atuação com o público infantil, especialmente com a faixa etária em questão, não possuem conhecimento suficiente para lecionar inglês para criança, uma vez que não dominam as metodologias de ensino de inglês como um profissional de Letras e em muitos casos nem contam com proficiência da língua.

Outro ponto importante ressaltado por Silva é que o somente a proficiência em língua inglesa, não é suficiente para lecionar inglês. Ensinar inglês não é tão fácil quanto parece, ensinar inglês envolve o domínio de vários outros conhecimentos, como didática, técnicas de ensino de inglês, acompanhamento do progresso do aluno.

Em nosso país, o ensino de língua inglesa nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental é facultativo e por não haver diretrizes que norteiam o ensino, muitas lacunas surgem e muitas escolas optam por não oferecer. De acordo com Rocha:

Devemos também salientar que, apesar de não compulsório, o ensino de línguas é parte integrante da matriz curricular de escolas particulares, desde o Ensino Infantil até o Médio, o que nos impede de abordar sua ausência nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental Público. (ROCHA, 2007, p. 280).

Soma-se a isso, a carência de profissionais qualificados para lecionar Inglês para os alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma vez que os cursos de licenciatura em Letras – Inglês formam profissionais para atuar a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Já os graduados de Pedagogia, formados para atuar com o público infantil não têm conhecimento suficiente para lecionar língua inglesa (CIRINO, 2019).

2.3 ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo Aristóteles o homem é ser social por natureza, isso implica dizer que o ser humano necessita interagir. E como ferramenta de interação o homem utilizou a linguagem, que de acordo com Bakhtin (2016, pg. 23) “[...] é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”. Vygotsky, em 1984, elaborou a teoria interacionista da linguagem em que o homem adquire sua capacidade por meio de trocas comunicativas com os demais indivíduos.

Nesse âmbito, a função da língua é a comunicação. Quando um indivíduo na fase da infância aprende de forma natural uma língua que é falada por seus pais ou comunidade ao seu redor, chama-se língua materna ou L1. Em relação a uma língua não materna, no caso do inglês, há terminologias como Inglês como língua Estrangeira (ILE), Inglês como Língua Franca (ILF) e Inglês como Língua Adicional (ILA). (JORDÃO, 2014).

Cabe aqui inicialmente diferenciar ILE de ILF. Segundo Friedrich e Matsuda (2010, apud JORDÃO, 2014) “ILE, por sua vez, seria um termo diferente de ILF porque, enquanto este último se refere às funções da língua na sociedade, o uso de ILE estaria voltado exclusivamente ao “contexto de aquisição” (...), a situações de ensino-aprendizagem da língua” (p.15). A visão aqui adotada será a ILF, pois a concepção de ILE, veicula como estereótipo de alcançar a fluência de falante nativo.

A concepção de língua adotada influencia diretamente no método a ser escolhido para o ensino da Língua Inglesa. Durante muitos anos, desde os sumérios no ano de 2.500 a.C. (TITONE, 1968, apud LEFFA, 2012) até o início do Cristianismo não havia método para ensino de línguas, mesmo que houvesse aprendizagem. Somente em 1969, com a necessidade de ensinar latim nas escolas é que surgiu o primeiro método chamado de Método de Gramática e Tradução, um método indireto que privilegiava as habilidades de escrita e leitura enquanto que as habilidades de compreensão e produção oral eram deixadas de lado.

Após esse, vários métodos surgiram, cada um com sua especificidade, como o Método Direto (1978), Método Áudio-lingual (1966), *Silent Way* (1972), *Community Language Learning* (1976), *TPR* (1982) e Abordagem Comunicativa (1978). Muitos métodos ainda vêm sendo desenvolvidos, porém hoje vivenciamos uma era Pós-Método, termo cunhado por Kumaravadivelu (1994), que recomenda pensar a sala de aula como prática social, objetivando a interação entre os falantes, bem como o respeito às diversidades. Além disso, busca-se incentivar nos alunos a ter autonomia na aprendizagem, fazendo que recebam *inputs* e reconheçam o funcionamento da língua por si mesmos, usando-a em situações reais de comunicação.

Dentre as línguas utilizadas pelos falantes pelo mundo, o inglês tem ganhado lugar de destaque devido a sua importância na sociedade globalizada em que estamos inseridos. Cada vez mais o inglês permite aos seus falantes a participação nas mais variadas esferas de comunicação, assim como tecnologias, negócios, educação. Concomitantemente, o interesse dos pais que seus filhos aprendam esse idioma cada mais cedo também cresce. Tal interesse é percebido devido ao aumento no número de escolas bilingues e a maioria das escolas de idiomas oferecendo cursos a partir de 3 anos de idade em nossa região.

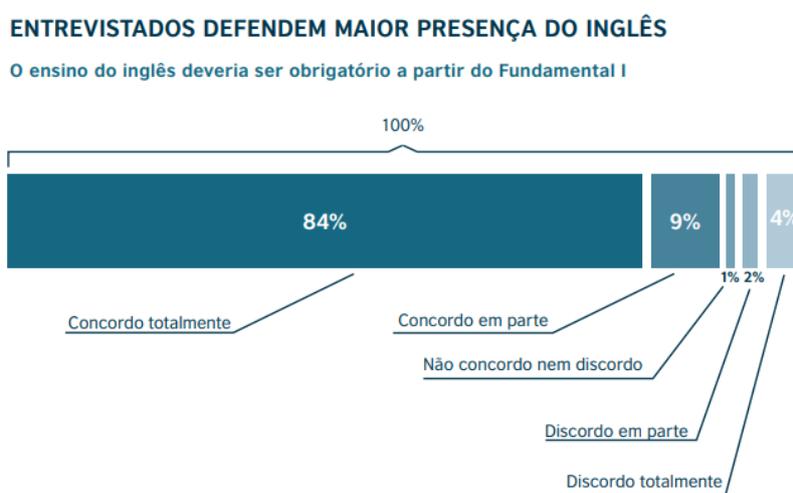
2.4 INGLÊS PARA CRIANÇAS

Atualmente, muitos estudos vêm sendo realizados na área da aprendizagem de língua inglesa e vem nos mostrando que quanto mais cedo entramos em contato com uma língua estrangeira mais chances temos de

alcançarmos a fluência naquela língua semelhante ao desempenho de um falante nativo. Como afirma Rocha (2007, p.276) “[...] a língua (estrangeira) é mais bem aprendida durante os anos iniciais da infância”.

De acordo com pesquisa do *British Council*, (2015), ao serem indagados sobre a presença ou não do inglês a partir do Ensino Fundamental 1, cerca de 84% dos professores concorda totalmente, conforme observado na figura abaixo.

FIGURA 01: Presença do Inglês no Ensino Fundamental.



Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE. Base: 1269 (ponderada)⁶ (BRITISH COUNCIL, 2015)

É comum ouvirmos dizer que a criança aprende uma nova língua de uma maneira melhor que os adultos, mas na verdade, não é isso. Ambos têm capacidade e condições para aprender uma língua estrangeira, o que realmente difere é o tipo de aprendizagem, uma vez que as crianças vivenciam uma aprendizagem inconsciente, já os adultos, por sua vez, aprendem uma língua de maneira consciente. Os adultos precisam de algo claro, ordenado, sistemático, já as crianças necessitam de formas mais lúdicas e divertidas, visto que:

⁶ Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso 11 ago. 2021.

As crianças exercem muito esforço cognitivo e afetivo para internalizar tanto a língua nativa quanto a segunda língua. [...] a atenção espontânea e periférica da criança às formas de linguagem e a atenção aberta e focal do adulto a essas formas (BROWN, 2000, p. 87, tradução livre).⁷

Lecionar Inglês para crianças requer qualificação e compreensão das características cognitivas e comportamentais na infância. De acordo com Brown (2000), crianças aprendem inconsciente, sua atenção é periférica, enquanto que os adultos aprendem com um esforço consciente. Ele estabeleceu cinco categorias a fim de orientar o trabalho com o público infantil.

O primeiro deles é respeitar o desenvolvimento intelectual em que a criança se encontra. De acordo com Piaget (1972, apud NOGUEIRA; LEAL, 2015), o desenvolvimento da inteligência na infância possui quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal. Isso implica na práxis pedagógica que se deve evitar explicar termos e regras gramaticais abstratas.

A segunda categoria é o foco de atenção, crianças têm foco curto de atenção, por isso, recomendam-se atividades divertidas, que tenham curta duração, instiguem a curiosidade, para trabalhar um determinado conteúdo de distintas maneiras. Em seguida temos o *input* sensorial, sugere-se priorizar atividades que estimulem os sentidos das crianças, levando em conta os estilos de aprendizagem. Além disso, aqui a linguagem não verbal é de extrema importância, como trabalhada no método *Total Physical Response* (TPR) (ASHER, 1986).

A quarta categoria são os fatores afetivos, não podemos esquecer que estamos em contato com um ser sensível, devemos tomar muito cuidado pois é na infância que a personalidade da criança está sendo formada. Além de trabalharmos os conteúdos, devemos ser pacientes, afetuosos e assinalarmos os valores que formarão o caráter do indivíduo.

O último princípio é o uso de linguagem autêntica e significativa, por meio da ludicidade. O profissional deve conhecer o universo da criança, as

⁷ *Children exercise a good deal of both cognitive and affective effort in order to internalize both native and second languages. [...] child's spontaneous, peripheral attention to language forms and the adult's overt, focal awareness of and attention to those forms (BROWN, 2000, p. 87).*

brincadeiras, os desenhos que ela assiste, ou seja, contextualizar o aprendizado, para que assim o que será ensinado se torne relevante para a criança.

Segundo Pinker (2002), em termos linguísticos, o desenvolvimento da criança muda consideravelmente depois do nascimento e se intensifica até o nono mês, quando começam a aparecer conexões a longa distância e ocorre o aumento do número de sinapses cerebrais até vigésimo mês de vida. Do mesmo modo, podemos dividir a aquisição da linguagem nas fases: pré-linguística e linguística.

A primeira fase inicia-se nos seis meses de vida e é marcada pela não identificação da produção linguística, como no balbúcio das crianças e marca o início da aquisição da linguagem. Já a segunda fase é o estágio linguístico que inicia com a produção das suas primeiras palavras. Quando a criança começa a produzir duas palavras marcamos o início do desenvolvimento sintático. (STILLINGS, 1989)

O desenvolvimento linguístico é conceituado por Vygotsky (1978) em sua teoria sociocultural, sendo mediada pela interação com as outras pessoas e culturas. Para Vygotsky (1978), a zona de desenvolvimento proximal tem papel importante no desenvolvimento.

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, conforme determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, conforme determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes. (VYGOSTKY, 1978, p. 86)⁸

Para que o aluno consiga chegar à sua Zona de Desenvolvimento proximal, o professor pode se utilizar de uma técnica chamada *Scaffolding* também cunhada por Wood, Bruner e Ross (1976). É um apoio de um par mais experiente que permite com que aluno consiga realizar determinada tarefa, para que aos poucos, sem ajuda, esse indivíduo consiga realizar por conta própria aquela tarefa. (DENARDI; GIL, 2005, FIGUEIREDO, 2019).

Piaget vê a criança como um aprendiz ativo que interage com o mundo por meio de representações e símbolos. Segundo o teórico o aprendizado pode

⁸ It is the distance between the actual developmental level as determined by *independent problem solving* and the level of *potencial development* as determined through *problem solving under adult guidance* or in *collaboration with more capable peers*. (VYGOSTKY, 1978, p. 86).

ocorrer de duas maneiras assimilação e acomodação. A primeira se constitui da tentativa de utilizar uma nova ação/conhecimento utilizando os padrões já conhecidos pela criança. O último faz com que a criança obtenha um novo e diferente raciocínio que levará a ela a criação de uma nova ação.

Segundo Cameron (2001), ao contrário do que se pensa, não é porque estamos lidando que crianças que necessitamos infantilizar nossa linguagem ou simplificar, de modo a reduzir a língua inglesa. O aprendizado dessa língua está diretamente associado a qualidade e a quantidade de interações. Outro mito é que para lecionar inglês os professores necessitam apenas dominar um “basicão” da língua, o que na verdade é completamente errôneo, pois esse profissional pode cometer erros, que serão aprendidos pelas crianças como verdades, que podem perdurar por anos.

Deve-se, portanto, privilegiar interações significativas, não-abstratas, envolvidas em um contexto, que façam sentido para crianças. O professor deve se inteirar no universo da criança, compreender o que ela gosta, o que assiste e ouve para assim incentivá-la a aprender, buscando nesses elementos aspectos para instigar sua curiosidade, motivando-a a querer compreender o que está acontecendo ao seu redor.

Foi levando tais desenvolvimentos teóricos em consideração que muitas escolas, na maioria da rede privada, passaram a oferecer inglês as crianças desde os anos iniciais do ensino fundamental. Esse fenômeno foi conhecido como Bilinguismo, e pode ser concebido como:

O ensino de língua estrangeira/segunda língua (LE/L2) para crianças numa perspectiva bilíngue vai muito além de ensinar palavras soltas e musiquinhas. Trata-se de um ensino que, além de levar em conta a realidade dos alunos, seja significativo ao que se faz na idade deles (SILVA, 2010, p. 298).

Segundo Silva (2010, p. 298), aqui nos referimos ao bilinguismo propriamente dito e não somente aumento da carga horária de Inglês, seu objetivo é a formação integral e não apenas a proficiência na segunda língua. Os pais colocam seus filhos em escola bilíngues o mais cedo pois acreditam que pelo fato da língua inglesa ser uma língua mundial, seus filhos terão melhores oportunidades. Contudo esse acesso a formação bilíngue só é acessível a pessoas de renda alta na sociedade que tem condições de pagar escolas

particulares bilíngues, pobres acabam sendo excluídos desses benefícios. Esse fenômeno recebe o nome de bilinguismo de elite, uma vez que só pessoas de classe alta conseguem matricular e pagar.

Por isso, é importante notar o papel que a educação vem desempenhando, como meio poderoso de acesso a essas fontes simbólicas valiosas, como o bilinguismo em línguas de prestígio mundial, notadamente o inglês. Os pais acreditam que os filhos terão acesso ao poder por meio da educação e aprendizado de línguas (SILVA, 2010, p. 301)

O bilinguismo teve início na Suécia, mas foi 1960 nos Estados Unidos em que esse fenômeno inicial teve maior destaque. É comum vermos nas mídias de comunicação, principais veiculadores dessa nova proposta de ensino, reportagens sobre o mercado crescente de escolas bilíngues. A revista Realvi (2020). estima que haja aproximadamente 1500 escolas bilíngues no Brasil, que atendem em média 30.000 alunos. Embora o mercado esteja em expansão, elas representam somente 3% das escolas da rede privada do país.

Uma das justificativas para que o ensino de línguas simultâneas desde cedo é que esta é a melhor fase para a aquisição de línguas, conhecida como Hipótese do Período Crítico. Segundo Lennenberg (1967), no período de aquisição o cérebro possui uma configuração bilateral das funções, ou seja, uma maior plasticidade cerebral. Conforme a criança vai se aproximando da adolescência, um hemisfério domina e o número de fossilizações aumenta. Isso não significa que isso impeça de um indivíduo aprender inglês na fase adulta, será uma experiência diferente.

Tal ensino de língua inglesa desde a infância ampara-se na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996, que permitiu a existência de modelos distintos de ensino por meio de projetos pedagógicos desde que obedecessem aos requisitos curriculares obrigatórios, como 200 dias letivos. A fim de conciliar o currículo obrigatório a seus interesses específicos, as escolas aumentaram sua carga horária diária, algumas passando a oferecer o ensino em período integral. Do mesmo modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- BRASIL, 2018), também não estipulou diretrizes para o ensino bilingue, nem tão pouco os objetivos de aprendizagem, estabeleceu-se somente a obrigatoriedade do Inglês como única língua adicional a partir do 6º ano do ensino fundamental.

Em julho de 2020, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, por meio dela estabelecido que

para se caracterizar como uma instituição bilíngue deve promover um “currículo único e integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades nessas línguas”. Além disso, as escolas devem abranger todas as etapas de ensino. Caso a escola possua apenas carga horária estendida em Língua Adicional não será caracterizada como escola bilíngue. (BRASIL, 2020)

Quanto a carga horária de instrução na língua adicional na escola bilíngue, ela deve abranger de 30% a 50% das atividades curriculares, o mesmo também se aplica a etapa do Ensino Fundamental. Já nas escolas com carga horária estendida em língua adicional, não caracterizadas como bilíngue, o tempo passa a 3 horas semanais a mais.

A partir da nova diretriz, para lecionar uma língua adicional, seja no Ensino Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passará a ser exigido requisitos de formação dos professores, como:

- a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras;
- b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR);
- c) ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 (cento e vinte) horas; pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC). (BRASIL, 2020)

Em relação a grade curricular, o documento dispõe que as disciplinas de base comum sejam ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto para o componente Língua Portuguesa. Isso implica dizer a partir dessa diretriz o ensino passará a não focar somente em aspectos linguísticos, mas a envolver aspectos sociais e interculturais.

Uma das abordagens metodológicas que vem apresentando bons resultados nas escolas bilíngues é a abordagem *Content and Language Integrated Learning* – CLIL (COYLE, 1999). Nessa abordagem, o principal foco não é aprender a língua apenas, e sim aprender um conteúdo multidisciplinar por meio da língua e ao mesmo tempo vivenciando a língua. Outras disciplinas como Geografia, Matemática e Ciências, podem ser ensinadas em inglês, o que também permite o envolvimento da língua em diferentes experiências, como aulas de culinária, música, artes, tecnologias em inglês. As habilidades de *Reading, writing, speaking e listening* são trabalhadas nas diferentes atividades,

envolvendo os alunos de maneira dinâmica, o que faz com que o aprendizado se torne ainda mais atrativo a eles. Segundo Coyle (1999) a abordagem é baseada nos 4Cs⁹:

- Conteúdo – Progressão no conhecimento, habilidades e entendimento relacionados a elementos específicos de um currículo definido;
- Comunicação – Usar a língua para aprender enquanto aprende a usar a língua;
- Cognição – Desenvolver habilidades de raciocínio que se conectam a formação de conceitos (abstratos e concretos), entendimento e linguagem;
- Cultura – Expor diferentes perspectivas e compartilhar entendimentos que aprofundam a consciência de alteridade e do eu. (COYLE, 1999).

Desse modo, compreende-se que ao passo que o número de escolas bilíngues vêm aumentando, a demanda de professores de inglês também aumenta. Além disso, precisamos preparar muito bem os professores que vão atuar com esse público, pois como é nessa fase que a personalidade das crianças está sendo formada, uma experiência negativa com a língua inglesa, pode trazer prejuízos como uma aversão a língua pelo resto da vida.

As crianças aprendem a partir de vários estímulos e diferentes abordagens, portanto, o professor que trabalha inglês com o público infantil precisa ser criativo para fazer com que o aprendizado da língua seja prazeroso e então efetivo para a criança. Vale-se salientar que:

[...] precisamos compreender que as crianças são indivíduos que possuem preferências, ideias, crenças e pontos de vista próprios e que isso precisa ser levado em conta na elaboração de materiais e na tomada de decisões quanto a metodologia e quanto as atividades a serem propostas no ensino de línguas na infância. Tanto professores quanto agentes educacionais e pesquisadores precisam compreender esta capacidade extraordinária que as crianças têm de aprender e como muitas habilidades que elas possuem são importantes para o processo de ensino e aprendizagem como um todo (ANDRADE, CONCEIÇÃO, 2017).

Lecionar inglês para crianças exige uma constante prática reflexiva. Gimenez (1999, p. 136) ressalta a importância do professor reflexivo, e diz que

⁹ **Content** - Progression in knowledge, skills and understanding related to specific elements of a defined curriculum

Communication - Using language to learn whilst learning to use language

Cognition - Developing thinking skills which link concept formation (abstract and concrete), understanding and language

Culture - Exposure to alternative perspectives and shared understandings, which deepen awareness of otherness and self. (COYLE, 1999).

essa deveria ser uma característica da natureza dos professores, crítica na medida em que reflete sobre o seu próprio trabalho e em que os alunos poderiam interferir no mundo por meio da língua que estão aprendendo.

O ensino reflexivo é, portanto, uma noção que reconhece a natureza atenciosa do trabalho dos professores. A pesquisa sobre o pensamento do professor tem impulsionado o ensino reflexivo, uma vez que busca compreender essa natureza do ensino. O foco está em como os professores pensam sobre seu trabalho e sobre o que pensam. O pensamento do professor tem mostrado que os professores monitoram conscientemente seu ensino antes, durante e depois da aula (GIMENEZ, 1999, p. 136).¹⁰

Portanto, o professor que pretende se dedicar ao ensino de língua para crianças deve ter conhecimentos dos princípios acima mencionados e se manter constantemente atualizado. Ser reflexivo é ver o conteúdo e suas aulas com os olhos dos alunos, os gostos deles, como eles se atrairiam por aquele conteúdo, como isso faria sentido a realidade deles. Ser reflexivo, é ficar atento a cada resposta dada pela criança a um estímulo seu. A reflexividade é também utilizada na preparação de materiais didáticos quando se observa que o livro didático ou apostila, por algumas vezes, se apresentam como insuficientes no ensino.

2.5 ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Na tentativa de padronizar o ensino de inglês no Brasil, o Ministério da Educação (MEC) dispõe de Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que regulamenta os conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar, bem como do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que disponibiliza livros didáticos e materiais didáticos para as escolas da rede pública básica de Ensino.

A definição de material didático adotada na presente pesquisa é a de Tomlinson (2016). Segundo ele, materiais didáticos são todos os recursos que podem ser usados para facilitar o aprendizado de uma língua. Esses materiais didáticos são classificados em quatro categorias de acordo com Misshan e

¹⁰ *Reflective teaching is therefore a notion that recognizes the thoughtful nature of teachers' work. Research on teacher thinking has boosted reflective teaching since it seeks to understand this nature of teaching. The focus is on how teachers think about their work and what they think about. Teacher thinking has shown that teachers consciously monitor their teaching before, during and after the lesson (GIMENEZ, 1999, p. 136).*

Timmis (2015): materiais impressos, autênticos, procedimentos ou direcionamentos e mídias eletrônicas.

Os materiais didáticos são de extrema importância na aula de inglês, uma vez que é através deles que os alunos entram em contato com a língua, como enfatizado por Tomlinson (2016, p. 2) ao afirmar que “materiais didáticos geralmente servem como base do grande insumo do que os alunos recebem e da prática de linguagem que ocorre em sala de aula”. Ao utilizarmos materiais didáticos, estes nos permitem conhecer sobre diferentes culturas, aumentando nosso repertório cultural.

Contudo, alguns materiais e livros didáticos possuem incoerências e até mesmo deficiências se analisarmos a falta de contextualização, uma vez que existem materiais nos quais as situações de fala representadas não condizem com a realidade do aluno e, portanto, não faz sentido para ele. Do mesmo modo, há materiais que não são atrativos ou até mesmo não são suficientemente desafiadores, causando falta de interesse por parte do aluno. Além disso, outro obstáculo para o processo de ensino/aprendizagem são materiais não autênticos e/ou não condizentes com os gêneros textuais presentes no cotidiano dos alunos, em que sua única finalidade é a veiculação de conteúdos gramaticais.

Outro desafio encontrado nos materiais é que muitos não condizem com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente quando se trata do público infantil, que carece de atividades lúdicas e que envolvam diferentes abordagens para que o aprendizado seja efetivo.

Diante desses obstáculos, faz-se necessário que o educador elabore seus próprios materiais didáticos ou se utilize de materiais específicos elaborados para amenizar os problemas de aprendizado dos alunos. Elaborar materiais didáticos não é tão fácil quanto parece, é uma atividade que exige muito preparo e dedicação dos professores.

Na produção de um material, conhecimentos de várias áreas distintas são mobilizados. Para que um material consolide o aprendizado, faz-se necessário conhecer como ocorre o aprendizado da língua inglesa e se tratando do público em questão, público infantil, é imprescindível compreender como ocorre o aprendizado nos anos iniciais da vida.

Para orientar a produção dos materiais, autores com Leffa (2008) estabelecem alguns princípios, pois para o autor, a produção de materiais deve

obedecer no mínimo quatro passos: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação: “Idealmente essas quatro etapas devem formar um ciclo recursivo, onde a avaliação leve a uma nova análise, reiniciando um novo ciclo”. (LEFFA, 2008, p.15).

O primeiro momento na produção de materiais didáticos é a análise das necessidades das crianças, partindo do conhecimento que elas já possuem, para que esses conhecimentos sirvam de base para o que os alunos efetivamente precisam aprender. Sendo assim, sugere-se pensar nas características pessoais dos alunos, seus anseios e interesses.

A partir da análise das necessidades, definem-se os objetivos e então tem-se a próxima etapa, o desenvolvimento. A delimitação dos objetivos é de suma importância pois segundo Leffa (2008, p.17), ela “ajuda a quem elabora o material porque permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente, facilitando, assim, a avaliação”.

Um objetivo de aprendizagem possui três elementos: as condições de desempenho, o comportamento que o aluno deve demonstrar e o critério de execução da tarefa. Para um período curto de tempo, elabora-se objetivos específicos e para um período longo, objetivos gerais. Objetivos esses que não se restringem ao domínio cognitivo, mas também afetivo e psicomotor uma vez que as dimensões então interrelacionadas entre si.

Depois de definir os objetivos, é preciso estabelecer o conteúdo a ser trabalhado para que os objetivos sejam alcançados. A definição de conteúdo depende da concepção de língua adotada. Para tanto, também é necessário decidir qual abordagem aquele conteúdo será trabalhado.

A teoria é importante na medida que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. “A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco” (LEFFA, 2008, p.28).

O terceiro momento na elaboração de materiais didáticos pode ser concebido como a implementação, ou seja, ajustes a serem realizados no momento em que o material está sendo utilizado pelos alunos. Isso depende também se o professor que elaborou o material será o mesmo que o aplicará,

pois caso não for é necessário que se coloque algumas orientações para o professor que irá utilizá-lo. Ainda temos que considerar os aprendizes autônomos, que estudam sem auxílio de um professor, e nesse caso o trabalho de implementação será prever possíveis dúvidas que o aluno possa ter na hora de desenvolver o exercício.

O último procedimento proposto por Leffa (2008) é a avaliação, tanto a formal como a informal. Do mesmo modo, outro instrumento avaliativo é a observação, verificar como os alunos estão trabalhando com o material. A avaliação da eficácia só é possível mediante a pilotagem, se não colocar aquele material na prática com os alunos, não há como saber se aquele material atendeu os objetivos propostos.

Para professores nos anos iniciais de docência é preferível que utilizem os livros didáticos, para que assim, com o tempo de experiência em sala de aula, possam ter maturidade para perceber as reais necessidades dos alunos que porventura não venham a ser detalhadas pelo livro e possam produzir materiais didáticos mais adequados aos seus contextos. Segunda Vilaça (2009), as hipóteses advindas da experiência do professor são chamadas de Teorias Internas e devem ser conciliadas com as teorias externas, provenientes de instrução formal.

A elaboração de materiais didáticos foi uma estratégia utilizada por muitos professores durante o período do ensino remoto, uma vez que atividades somente no livro didáticos se tornavam poucos atrativas aos olhos dos alunos. Objetivando aulas mais dinâmicas e interativas, os professores necessitaram elaborar materiais, a recorrência foi ainda maior com o público infantil, que necessitavam ainda mais de atividade lúdicas.

2.6 O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS NA MODALIDADE REMOTA

No final do ano de 2019, teve início a pandemia do vírus SarCov2 que assolou o mundo todo. Devido a fácil e rápida transmissão desse vírus, as atividades educacionais presenciais tiveram de ser suspensas. No Brasil, a portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020, dispôs que as atividades presenciais fossem substituídas pelas atividades letivas que fizessem uso das tecnologias digitais da informação.

Segundo Lemos (2013), as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação surgiram no ano de 1975, marco da transição da era analógica para a digital. A partir da Covid-19, as instituições de ensino se viram obrigadas repentinamente a repensarem seus currículos e planejamentos anuais. Várias foram as maneiras de veicular os conhecimentos.

O ensino nessa modalidade não é concebido como Ensino a Distância (EaD), mas sim como Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para Rodrigues (2020), ambos possuem características específicas que os diferem. O modelo EaD refere-se ao ensino planejado, com princípios e diretrizes que visam a democratização da educação superior de modo autônomo, se adaptando às especificidades do aluno e superando aspectos como dificuldades físicas de deslocamento e até mesmo tempo.

Já o (ERE) é uma alteração e adaptação curricular temporária advinda de uma situação emergencial, no caso em questão, pandemia Corona Vírus 19, em que as atividades presenciais foram suspensas e substituídas por atividades remotas. Atividades essas que podem ser síncronas e assíncronas. O termo síncrono se refere a atividades que são realizadas de modo online e ao mesmo tempo, por exemplo, aulas online em que o professor e o aluno estão ao vivo conectados ao mesmo tempo. A atemporalidade marca o ensino assíncrono, uma vez que emissor e receptor não estão conectados no mesmo tempo.

Nas escolas particulares, desde a Educação Infantil, as atividades presenciais foram substituídas pelas atividades remotas síncronas quase que instantaneamente. Isso fez com que professores se preocupassem em se adaptar e aprender os novos modos de ensinar repentinamente, como exemplificado abaixo:

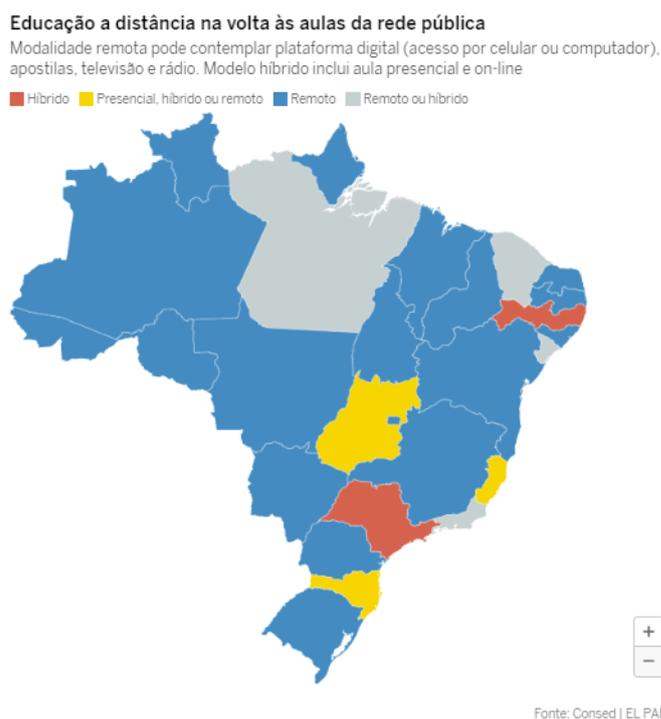
Se no ensino presencial uma aula expositiva de 50 minutos (quase sempre mais que isso) já tende a ser cansativa, no ensino remoto isso pode ser ainda menos produtivo, se não pensarmos em estratégias ativas de ensino e de aprendizagem, o que requer mudanças significativas na prática docente[...]. Esse é um dos motivos, que, quase que inevitavelmente, emerge um movimento de resistência, cuja função é tentar aplacar a dose inexorável de sofrimento que toda mudança acarreta. Porém, ainda está presente a impressão de que essa mudança é um mal necessário, fruto do inevitável curso da vida, da qual somos vítimas, em tempos de pandemia. (VALENTE, MORAES, SANCHEZ, SOUZA, PACHECO, 2020, p.07).

Professores, independentemente da disciplina que lecionam, foram obrigados a lidar com novas tecnologias e diretrizes, fizeram de suas casas

escritórios, muitas vezes tendo que lidar com demais situações dentro de sua casa. Muitos desses professores também são pais e precisavam assistir seus filhos nas aulas desses também. Do ponto de vista do aluno, nem todos possuíam as mesmas condições de acesso e nem todos puderam participar de tal forma.

Várias foram as estratégias utilizadas no intuito de substituir as aulas presenciais, antecipação das férias escolares, elaboração e impressão de materiais didáticos, plataformas online, aulas gravadas, materiais digitais, orientações via redes sociais, aulas online ao vivo. Além disso, há preocupação com a qualidade do aprendizado, atividade que não exijam grande participação dos pais e em não sobrecarregar os alunos, a fim de que não fiquem muito tempo em frente as telas, podendo ser prejudicial.

FIGURA 02: Educação a distância na volta às aulas da rede pública



Fonte: Consed | EL PAÍS¹¹

De acordo com a figura 02 acima, pode-se compreender que a maioria das escolas brasileiras adotaram unicamente o ensino remoto após a volta as

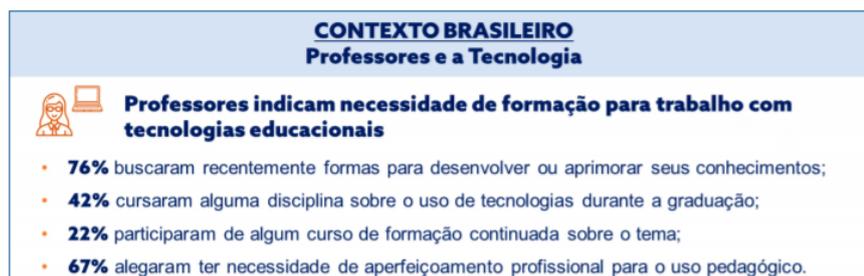
¹¹ <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-22/as-escolhas-que-fizemos-para-as-criancas-foram-terriveis-o-balanco-de-um-ano-de-ensino-remoto-no-brasil.html>

aulas, daí a importância dos meios digitais de comunicação. Essa modalidade de ensino foi um dos maiores desafios na profissão docente, pois todos esses professores de todas essas escolas que adotaram o ensino remoto necessitaram, quase que da noite para o dia, aprender a utilizar esses meios.

Dessa maneira, o momento atual da Educação reforça a importância de os professores possuírem, além de conhecimentos em sua área de atuação, uma pedagogia adequada à realidade digital potencializada pelo distanciamento social, em que a comunicação on-line é essencial, habilidades e competências específicas para utilizar tecnologias web a favor do cumprimento de seu planejamento e, principalmente, da aprendizagem dos alunos, de forma que suas famílias sejam envolvidas e possam participar das tarefas de forma colaborativa (FETTERMAN E TAMARIZ (2021, p. 03)

O desafio se tornou ainda maior, quando tratamos do ensino de língua inglesa. A língua inglesa possui especificidades que a tornam diferentes das demais disciplinas, especialmente no que tange ao fato de ela não ser ensinada na língua materna. Os professores estiveram frente a um enorme desafio. Nas aulas assíncronas, estes tiveram que elaborar atividades, o que era delicado pois muitos pais não tinham tempo hábil para ajudar seus filhos na resolução dos exercícios, alguns pais pensavam que inglês não era essencial naquele momento, outros por não conhecerem a língua se recusavam a tentar. Várias ferramentas foram utilizadas nas aulas síncronas para facilitar o aprendizado dos alunos.

FIGURA 03: Professores e a tecnologia



Fonte: Cetic (2018b) e Inep (2017). Elaboração: Todos Pela Educação.

Fonte: Fonte: Cetic (2018b) e Inep (2017). Elaboração: Todos Pela Educação.

12

¹² Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf?1730332266>. Acesso 11 ago. 2021.

Segundo a figura 03 acima, o uso de tecnologia por professores no contexto brasileiro aumentou significativamente. Cerca de 76% buscaram formas de desenvolver ou aprimorar seus conhecimentos, o que demonstra que nem todos os professores conheciam ou já tinham utilizado esses meios. Tudo isso se deu graças a Cibercultura. A cibercultura, segundo Lemos (2003), é definida como a cultura definida pelas tecnologias digitais. Tecnologias digitais estas que interferem e geram novas práticas interacionais.

A comunicação que antes era face a face hoje é regida por meios tecnológicos, ferramentas de bate papo online, webcam, ligações de vídeo. A comunicação não depende mais da presença física em um mesmo lugar. Ela não se refere a futuras tendências e sim ao presente.

A Cibercultura é definida três leis, são elas: a lei da Reconfiguração, da Liberação do polo da emissão e da conectividade. A primeira delas diz respeito a reconfiguração dos meios digitais, ou seja, houve uma nova configuração baseada nas anteriores que não as menospreza e sim as reconfigura. A lei da Liberação do polo do emissor está presente na maioria das situações comunicativas. A partir dessa lei todos tem voz e vez. E por fim temos a lei da Conectividade, que permite a conexão constante, visto que barreiras físicas não impedem mais a comunicação. Além disso, máquinas também foram inseridos no processo de troca de informações, inclusive entre elas. (LEMOS, 2003).

O ensino de inglês para crianças passou a ser ofertado remotamente, e isso trouxe para a docência grandes desafios. Inicialmente, em fevereiro de 2020, o Brasil declarou estado de emergência devido a pandemia Covid-19. Seguindo a recomendação da OMS, as aulas presenciais foram suspensas. Em junho de 2020, o MEC, através da portaria 544, declarou:

Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. (BRASIL, 2020, p. 62).

A Portaria 544 autoriza o ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para Lemos (2013), o termo TDIC se refere a mudança da era analógica para a digital, em que a velocidade de propagação de uma informação e o modo como ela é veiculada são infinitos. De acordo com

Souza, Oliveira, Martins (2020, p. 3) “O contexto que envolve o cyber-ensino em um período pandêmico pode nunca ter sido imaginado [...] apesar dos meios tecnológicos como computadores, celulares, apps já estarem disponíveis há muito tempo”.

Cabe aqui diferenciar o Ensino à Distância (EaD) do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O primeiro deles é uma modalidade de ensino, uma educação que possui princípios pedagógicos e metodológicos específicos. Já o segundo é uma adaptação metodológica e curricular diante de uma situação de risco, totalmente remota e que assim que a situação normalizar, o ensino presencial voltará. (RODRIGUES, 2020)

A eficácia do ensino, remoto vem sendo estudada por pesquisadores a partir do ponto de vista de professores e acadêmicos do ensino superior. Porém não há muitos estudos a respeito do ensino de inglês do modo remoto para as crianças, e é justamente isso que me proponho a pesquisar, gerar dados e os analisá-los. Como diz TONELLI (2021, p.91):

De fato, ainda não há estudos que apontem os benefícios do estudo online para crianças. Embora saibamos que muitas já têm acesso a recursos tecnológicos, o uso de tais recursos é, em sua maioria, voltado para entretenimento, como jogos, desenho, música, vídeos, entre outros.

Vivemos em um mundo globalizado, nosso cotidiano é rodeado por tecnologias, e a intensidade com que ela interage em nosso dia a dia só vem aumentando. Esse fenômeno também se estende à esfera infantil, uma vez que as crianças já têm contato com tecnologias desde cedo. Porém, não há estudos que comprovam a eficácia do ensino remoto de inglês para crianças, por meio das TDIC, podendo ser uma modalidade de ensino pertinente mesmo após períodos pós-pandêmicos.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, procurou-se descrever e explicar como foi realizada a presente pesquisa. Inserida na área da Linguística Aplicada, a pesquisa apresenta caráter qualitativo-interpretativista e foi desenvolvida por meio de um estudo de caso (YIN, 2001), com foco na formação de professores de línguas estrangeiras modernas e ensino-aprendizagem de inglês por crianças a partir de três a dez anos de idade.

Em um primeiro momento, foi realizada a leitura de obras sobre a temática e respectivos fichamentos. Alguns teóricos que embasam o estudo de Formação de professores no Brasil: (NÓVOA, 1992; SAVIANI, 2009); Formação de professores de Inglês: (HELB, 2007; LEFFA, 1999; SILVA, 2010); Ensino de Inglês na Educação Básica: (JORDÃO, 2014; POLIDÓRIO, 2014); Elaboração de materiais didáticos (LEFFA, 2008; TOMLINSON, 2016); Ensino de inglês para crianças na modalidade remota (LEMOS, 2013); Também foi realizada a busca por material em sítios da internet, como por exemplo em Bancos de Teses e Dissertações de universidades brasileiras, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sítios de revistas acadêmicas da área, dentre outros, a fim de localizar pesquisas recentes que abordassem o ensino de línguas e os reflexos da Pandemia de COVID-19.

Após as reflexões para elaboração da fundamentação teórica, o foco foi a elaboração do instrumento de pesquisa (questionário) por meio da ferramenta *Google Forms* com vinte questões, pensando no método do estudo de caso, para obtermos as percepções dos professores de inglês da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que são os sujeitos de pesquisa. A análise dos dados gerados foi realizada à luz dos estudos que constituíram o referencial teórico deste trabalho de investigação científica.

O presente trabalho pertence ao tipo de pesquisa descritiva. Além disso, o gênero de pesquisa em questão é teórico e prático. As fontes de informação utilizadas foram primárias e secundárias. A abordagem caracterizou-se como qualitativa-interpretativista. Por fim, a metodologia/procedimento utilizada foi a de estudo de caso. Nesta pesquisa descritiva, discutiu-se sobre uma situação específica, o ensino de língua inglesa para crianças, situado num determinado

contexto singular, o ensino remoto, a partir do olhar dos professores da rede privada de ensino do Sudoeste do Paraná.

Definição dos instrumentos e procedimentos para análise dos dados:

- a) Definição da amostragem: Professores de inglês para crianças na rede particular de ensino de Pato Branco, Paraná;
- b) Fontes da pesquisa – bibliografia, pessoas-operadores, documentos, leis;
- c) Coleta de dados: Técnica a ser utilizada para a pesquisa de campo – questionário, (Apêndice 1).
- d) Organização e análise dos dados –Os dados foram organizados e analisados levando em conta as teorias de formação de professores de inglês, processos de ensino/aprendizagem de inglês para a educação infantil, ensino remoto emergencial, cibercultura, dentre outras.

Sendo assim, como ferramenta de coleta de dados utilizamos um *Google Forms* contendo vinte questões, sendo três de múltipla escolha e dezessete descritivas (Apêndice 1). As perguntas de múltipla escolha se referem a questões como gênero, faixa etária e especializações, já as questões dissertativas solicitavam um posicionamento do participante.

3.1 PERFIS DOS PARTICIPANTES

O formulário foi submetido à onze professores da rede privada que lecionam língua inglesa para o público infantil (Educação Infantil e Ensino Fundamental 1) nos municípios de Pato Branco e de Francisco Beltrão da região sudoeste do Paraná. Dessa quantia de professores convidados a responder o formulário, apenas oito participaram da pesquisa. Todos os participantes da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta na seção Anexos do presente trabalho. Por questões de sigilo das participantes, os nomes dos professores não serão revelados e eles serão referenciados na pesquisa como P1, P2, e assim respectivamente, até a P8. Os professores participantes trabalham em escolas privadas lecionando inglês para crianças de 3 a 10 anos de idade.

4. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Embora professores do sexo masculino e feminino foram convidados, apenas o público feminino respondeu. Tivemos uma participação feminina de 100%, próximo ao que o Censo Escolar de 2020 retratou ao afirmar que cerca 96,4% dos profissionais da educação infantil são do sexo feminino e 3,6% do sexo masculino, conforme a figura 05 abaixo:

FIGURA 04: Número de docentes na Educação Infantil, segundo a faixa etária e o sexo

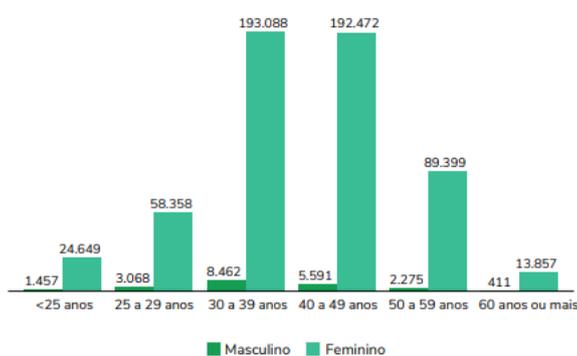


GRÁFICO 32

NÚMERO DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA E O SEXO
- BRASIL - 2020

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

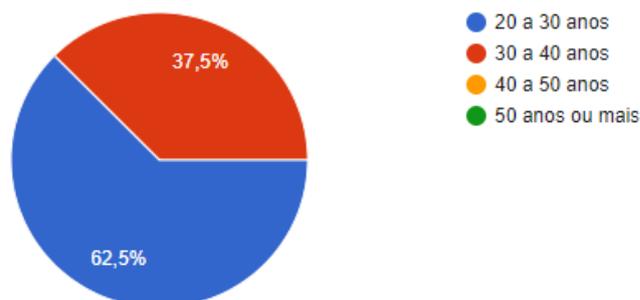
Fonte: Censo Escolar 2020.¹³

Ainda no questionário, ao responderem sobre a idade, 62,5% das participantes afirmaram ter entre 20 e 30 anos de idade e 37,5% afirmaram ter entre 30 a 40 anos de idade (FIGURA 05). Essa porcentagem se assemelha muito aos dados revelados pela pesquisa do último Censo Escolar da Educação Básica (FIGURA 04), porém a faixa de 30 a 40 anos possui maior representatividade, somando 193.000 profissionais.

FIGURA 05: Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa.

¹³ Disponível em:

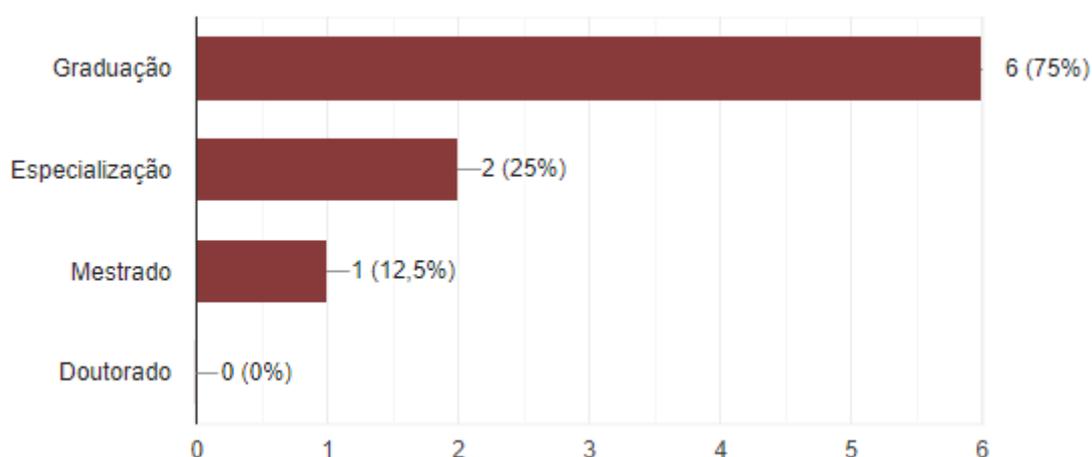
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 11 ago. 2021



FONTE: Autoria Própria

Ao serem indagadas sobre sua formação, a maioria das entrevistadas possui graduação, cerca 75%, conforme (FIGURA 06), das quais seis participantes afirmam serem graduadas em Licenciatura em Letras, habilitação dupla (Português/Inglês). Segundo relato de uma das participantes, ainda está cursando Letras, portanto, não concluiu a graduação. Uma participante fez graduação em Metodologia da Língua Portuguesa e Inglesa e outra é formada em Arquitetura em Urbanismo, o que também é observado na realidade docente brasileira, em que segundo pesquisa do Instituto British Council cerca de 20% dos professores não possui graduação na área. Uma tem letras e pedagogia

FIGURA 06: Formação dos professores participantes.

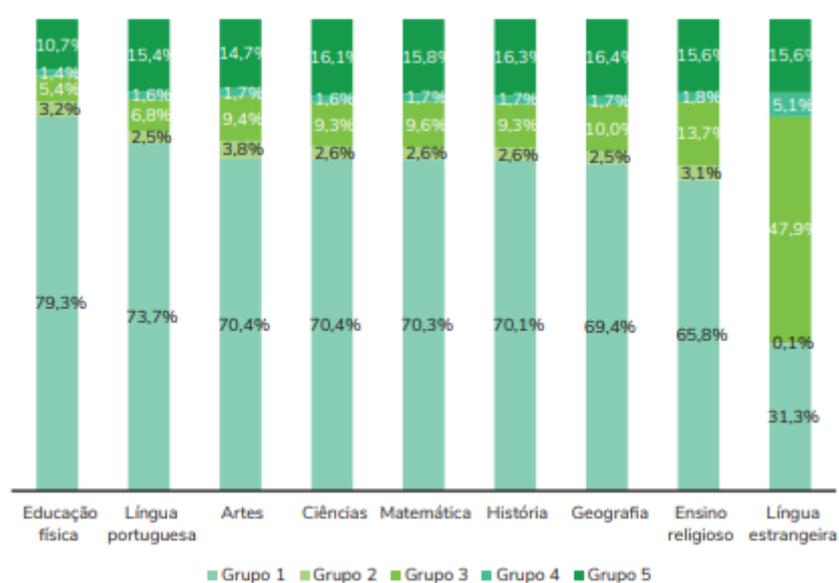


Fonte: Autoria própria

Segundo pesquisa realizada pelo *British Council* (2015), embora grande parte dos professores, cerca de 87%, possuam alta escolaridade, somente 39% possui formação em língua inglesa, são formados em Letras. Esse fenômeno

ainda se perpetua, prova disso é que no último censo escolar, realizado no ano de 2020 (BRASIL, 2020), o pior índice de adequação de formação docente foi para a disciplina de língua Inglesa, apenas 31,3% das turmas são ministradas aulas por professores com formação superior de licenciatura (ou equivalente) na mesma área da disciplina (grupo 1 do indicador), como pode ser visto no gráfico abaixo:

FIGURA 7: Indicador de adequação da formação docente para os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental, segundo a disciplina – Brasil – 2020



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.¹⁴ (BRASIL, 2021)

Quando solicitadas a descreverem suas trajetórias com a língua inglesa e onde a aprenderam, as participantes demonstraram ter estudado a língua desde a infância e adolescência, seja em instituições privadas de ensino ou cursos de inglês. Do mesmo modo, cinco das oito constituintes afirmaram ter realizado intercâmbio e estudado fora do país por no mínimo um ano, conforme informações das participantes. Diante desta situação, pode-se inferir que na maioria dos casos, os professores necessitam investir tempo e dinheiro próprio na formação por meio de cursos de inglês pagos ou intercâmbios.

¹⁴ Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso 11 ago. 2021

P8: Desde a 1º série do Ensino Fundamental eu já tive contato com aulas de inglês. No Ensino Médio fiz cursinho e morei fora por um tempo.

P7: Aprendi o básico fazendo curso de inglês no Brasil (Fisk), e aperfeiçoei morando fora do país.

P1: Além do ensino regular de Inglês que recebi da escola pública, paguei por dois anos de Inglês VIP, o que me garantiu uma boa nota no TOEFL para ir para a Austrália. Vivi por um ano lá, onde fiquei realmente fluente. Posteriormente cursei Letras Inglês no Brasil.

FIGURA 08: Educação como investimento

EDUCAÇÃO COMO INVESTIMENTO

Tipo de instituição em que se graduou



Fonte: Censo Escolar 2013¹⁵

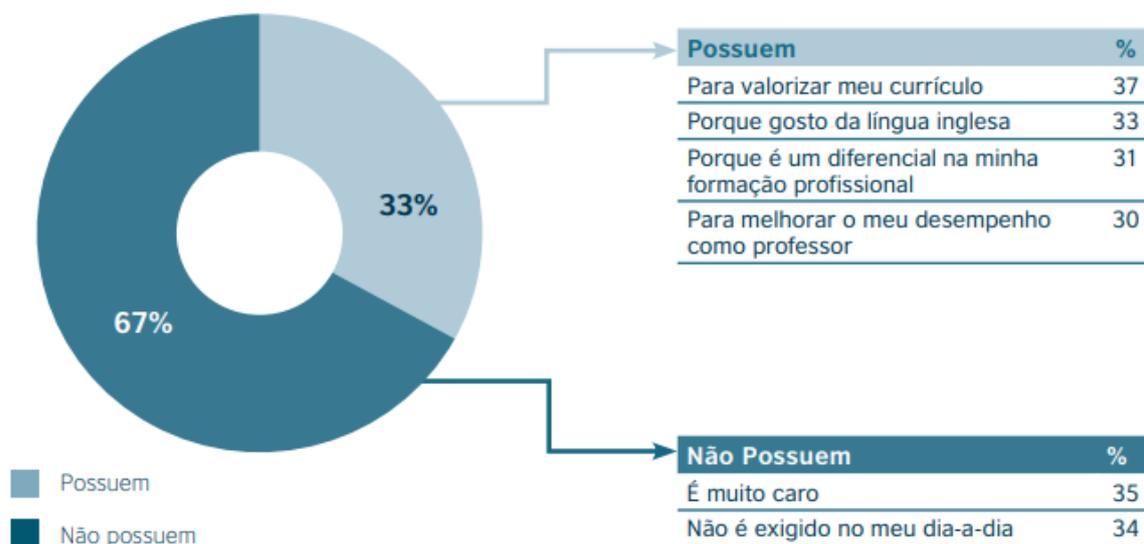
O fato de a maioria das participantes ter aprendido Inglês por meio de cursos de idiomas comprova a tese defendida pelo Instituto British Council a partir do censo de 2013 (Figura 8) de cerca de 58% dos professores investem em sua educação de maneira privada, ou seja, com seus próprios recursos, o que consequentemente demonstra a falta de investimento por parte do governo público na formação e capacitação dos profissionais da educação.

¹⁵ Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso 11 ago. 2021.

FIGURA 09: certificação de proficiência

CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA



P30: Você possui algum certificado de proficiência de língua? (R.U.)

P31: Qual certificado possui? (R.M.)

Fonte: Pesquisa “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira” British Council/Plano CDE. Base: 1269 (ponderada) ¹⁶

Ainda sobre a formação dos professores, figura 9, segundo pesquisa do Instituto British Council cerca de 67% dos professores atuantes no ensino de inglês no Brasil não possuem certificação de proficiência, seja pelo alto preço dos testes de curta duração ou pela não exigência em seus empregos. Isso pode ser entendido como um índice de que muitos professores não estão apresentando o preparo e a proficiência necessários para lecionarem a língua inglesa.

Em relação ao tempo de atuação no ensino de língua inglesa para crianças, 62% dos membros da pesquisa afirmaram atuar de 1 ano à 2 anos na profissão, e apenas 37% possui de 3 à 6 anos de atuação com o público infantil, o que demonstra que o Ensino de Língua Inglesa para crianças é uma área relativamente nova. Tendo em vista que uma graduação leva de 4 a 6 anos, a

¹⁶ Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso 11 ago 2021.

maioria dos professores entrevistados são recém-formados e ainda não tiveram a oportunidade de realizar uma especialização.

Durante a formação, 75% das professoras indicaram que já haviam realizado cursos sobre o ensino de inglês para crianças, desse total de 6 que possuíam formação, duas afirmaram que a tiveram por meio de treinamentos oferecidos pela escola na qual trabalhavam. Duas participantes, ou seja, 25% afirmam não ter participado de nenhuma formação na área, das quais uma delas aprendeu ao trabalhar durante dois anos na Educação Infantil. A especialização é essencial para compreender como a criança aprende e assim direcionar nossas aulas para tais fins.

Ao serem indagadas sobre quais as especificidades de ensino/aprendizagem da educação infantil, a P7 afirmou que: “*O público infantil ainda é muito dependente para fazer as atividades, o que torna o ensinamento a distância mais desafiador para o professor.*” Essa fala corrobora com o que Wood, Bruner e Ross (1976) chamam de *scaffolding*, ou seja, o professor (ou par mais experiente) deve proporcionar um suporte progressivo ao aprendiz, de modo que posteriormente, esse consiga realizar esta tarefa individualmente. Sendo assim o que antes era a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, após a ajuda do professor se torna Zona de desenvolvimento Real do aprendiz. (FIGUEIREDO, 2019)

P1: O Ensino Infantil é adaptado para corresponder às necessidades de uma criança na fase pré-operacional, como Piaget já explica, essa criança vai ter necessidades bem específicas. Por conta do seu tempo de atenção reduzido vai aprender muito mais através de brincadeiras do que sentada com um lápis na mão, por conta do seu egocentrismo vai precisar de um professor que saiba negociar conflitos a todo tempo. O professor precisa aproveitar a vantagem da criança não distinguir a realidade da fantasia para ensinar com o imaginário, bonecos, histórias, até os próprios dedos da mão se tornam personagens, etc. Por fim, como a criança ainda está muito ligada ao que é concreto, é necessário abusar de recursos visuais, flashcards, cartazes, livros cheios de imagens atraentes, levar objetos diferentes que a criança possa manusear, etc.

No depoimento acima da P1, pode-se inferir que os professores possuem conhecimentos bem específicos sobre o tema em questão. No discurso da professora, pode-se inferir a referência ao Estágio pré-operacional, que de

acordo com Piaget é a fase compreendida entre os 2 à 7 anos de idade. Nessa fase as crianças apresentam certa individualidade, querem a atenção do professor, estão aprendendo a compartilhar os objetos, o que nem sempre é uma tarefa fácil. A curiosidade da criança, nesse período, faz com que ela se questione a todo momento sobre a realidade ao redor dela. Além disso, a imaginação, característica dessa fase a permite criar mundos imaginários e fantasias. (PIAGET 1998 apud SOUZA e WECHSLER, 2014)

Uma das professoras, a P8, cita o fato de não estarem alfabetizados, e sim isso é realmente um diferencial a partir do qual o professor deve direcionar suas práticas a fim de contemplar as práticas de oralidade, consciência fonológica e escuta. O fato de que a criança não aprende as outras habilidades da língua como escrita e leitura, cabe aqui diferenciar leitura como decodificação e interpretações de texto, não permite que o professor pense que a ensino da língua deve ser simplificado, pois ele não deve ser. Segundo Cameron (2001), o que não se deve utilizar é o uso da metalinguagem ou explicações abstratas.

Das oito participantes, quatro citam a necessidade de trabalhar com atividade lúdica, que de acordo com LUCKESI, (1998, p. 29):

é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros.

Esse tipo de atividade dá autonomia aos aprendizes, como sujeitos da própria aprendizagem.

Outro depoimento que chama atenção foi da P5: “A exigência das aulas dinâmicas. *Ser dinâmico não é diferencial nessa faixa etária; é algo fundamental se queremos manter os alunos interessados e ativos*”. Essa profissional demonstra conhecimento sobre os aspectos cognitivos desse público, uma vez que por possuírem foco curto de atenção, as crianças necessitam de atividades dinâmicas, que envolvam movimentos e o aproveitamento dos cinco sentidos que não se estendam por um longo período, pois acabam se distraindo. Isso também se aplica, ao fato de que as crianças, diferentemente dos adultos, desanimam e desistem facilmente diante de uma dificuldade.

Portanto, de acordo com Cameron (2001), o uso de atividades dinâmicas é essencial à motivação dos alunos. O professor deve sempre instigar a curiosidade do aluno, o aluno espera por algo novo. Entretanto, há certa dosagem de novidades, a aula não pode ser uma surpresa a todo momento, crianças necessitam de rotina, a rotina é responsável por trazer segurança à criança. Esta deve se sentir animado ao aprender uma nova língua que não seja a utilizada nos contextos familiares.

A motivação, por sua vez, também está intrinsecamente relacionada a afetividade. A afetividade será tratada não só como forma de cativar os alunos, mas também possui uma maneira compreensiva e empática em relação aos conflitos internos e vivenciados pela criança nesta fase, respeitando o desenvolvimento individual de cada criança. A presença de um ambiente acolhedor faz com que a criança se sinta confortável e assim animada para aprender uma nova língua. (CAMERON, 2001)

Ao serem indagadas sobre métodos e abordagens utilizadas nas aulas de inglês, a P4 afirmou o seguinte enunciado: *“Procuro usar o mínimo possível a apostila. Trazer brincadeiras e atividades diferentes, cativa os alunos e faz com que eles se interessem pela matéria.”* Ao declarar que procura não utilizar a apostila frequentemente, pode-se entender que, muitas vezes, o livro didático deixa a desejar, fazendo com o professor busque outros materiais didáticos ou até mesmo elaborando os mesmos. Segundo Leffa (2008), as etapas de elaboração do material didático devem se tornar um ciclo. Uma das professoras não soube identificar qual tipo de metodologia utilizada por ela.

Duas participantes declararam que utilizam a abordagem CLIL – Content and Language Integrated Learning. De acordo com a P1: *“Como padrão na escola utilizamos o método CLIL - Content Language Integrated Learning, na qual ensinamos os conteúdos regulares para a faixa etária, porém, tudo explicamos em Inglês”*. Conforme discutido no capítulo 2 anteriormente, essa abordagem foi teorizada por Coyle em 1999 e vem sendo amplamente utilizadas em escolas bilíngues do mundo todo. Nesta perspectiva os alunos aprendem o conteúdo interdisciplinar por meio do Inglês ao mesmo tempo que aprendem sobre o uso da língua. Suas premissas são conteúdo, comunicação, cognição e cultura. O uso da tecnologia é sempre um dos recursos que essa metodologia permite que seja utilizado.

É válido ressaltar que foi graças às tecnologias digitais da informação TDIC que conseguimos ter o ensino remoto. Ao serem indagados se já tinham lecionado anteriormente em meios digitais, 100% dos participantes alegaram nunca ter realizado tal tarefa antes. Do mesmo modo, a maioria deles alegou não ter realizado alguma formação sobre o ensino via tecnologias digitais anterior à pandemia. Na realidade, antes da pandemia, a tecnologia era vista pelos professores com um acessório às aulas presenciais, o que mudou drasticamente, se tornando o principal meio para dar continuidade ao ensino.

A partir da interrupção das atividades presenciais, as atitudes tomadas pela instituição de ensino nas quais os professores trabalham no segmento infantil, em relação às atividades de Língua Inglesa, de acordo com a P1 foram “[...] enviadas atividades para serem impressas pelos pais, posteriormente gravávamos vídeos e por fim, foram adotadas as aulas online com carga horária reduzida”. Desse modo, inicialmente atividades foram elaboradas e postadas nos portais da escola pelos professores para serem impressas pelos pais, aliadas ao uso da apostila. Em um segundo momento os professores gravaram aulas e posteriormente foram realizadas aulas síncronas, aulas online ao vivo, em tempo real, mas como afirmado pela participante, por um período reduzido devido ao curto foco de atenção. Tudo isso num curto espaço de tempo, oferecendo o melhor possível aos alunos e suas famílias.

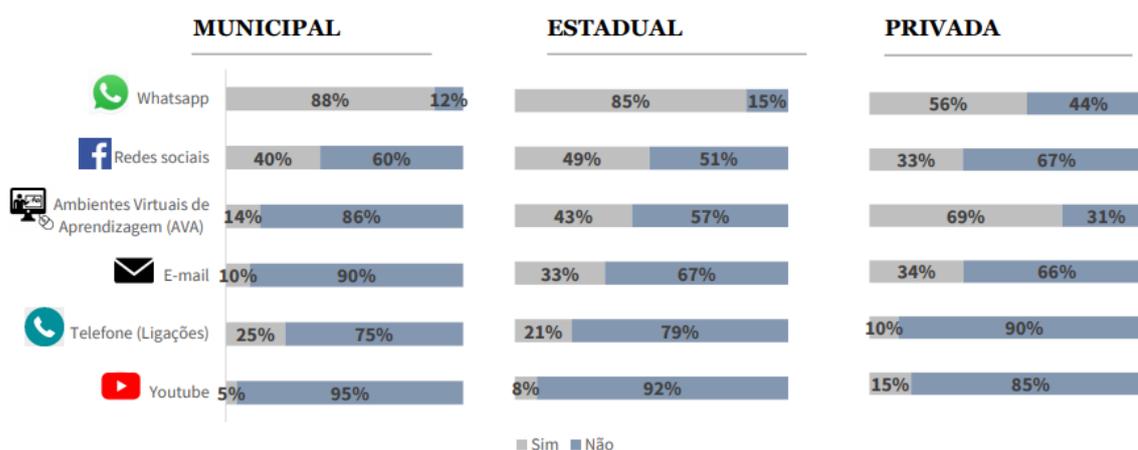
Em relação as ferramentas digitais utilizadas pelos participantes, elas foram *Google Meet*, *Zoom* para transmissão ao vivo das aulas. Para gravar as aulas, foram utilizadas ferramentas como *Many Cam*, *Loom*, *Filmadora* e *Youtube*. Youtube foi utilizado como ferramenta de armazenamento das aulas gravadas, biblioteca de vídeos online sobre os conteúdos e realização de *lives*. Ferramentas como *Google Classroom* e *Drive* foram utilizados para compartilhar os vídeos e materiais com as famílias e alunos. Os jogos online foram utilizados pela maioria dos professores, responsáveis pela interação e, muitas vezes, diversão.

Nas instituições privadas de ensino na qual trabalham, seis professores apontaram que houve apoio material e psicológico na adaptação ao novo modelo de ensino durante a pandemia da COVID-19. Segundo eles houve apoio, principalmente no que concerne ao papel da equipe pedagógica na tomada de decisões, além de ofertarem capacitações sobre o ensino remoto. Do mesmo

modo, não houve cortes na remuneração dos professores. Ainda assim, tivemos duas professoras que afirmaram não ter recebido apoio da escola.

Os professores necessitaram ter um contato extra com os alunos, além do tempo de aula ao vivo, por meio de conversas de WhatsApp com os pais, para poder acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos. Um dos principais diferenciais da rede privada, segundo pesquisa do Instituto Península (Figura 10) foi em relação ao contato síncrono com os alunos enquanto que na educação pública o contato via ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), foi em média de 28%, na educação pública o contato foi de 69%. Essa diferença se torna significativa ao aprendizado das crianças uma vez que o contato se tornou essencial mesmo que remotamente.

FIGURA 10: Manutenção do contato com os alunos



Fonte: “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” - Instituto Península, 2020.¹⁷

Porém, isso não foi observado na rede pública de ensino, não tinha como fazer um acompanhamento próximo aos alunos, pelo fato da exigência de um ensino mais abrangente. Na rede pública, não houve verba para financiar tais ações e as capacitações aos professores só passaram a acontecer muito tempo depois das aulas síncronas terem iniciado na rede privada. A implicação direta disso, foi a falta de recursos tanto dos professores como dos alunos. O que se

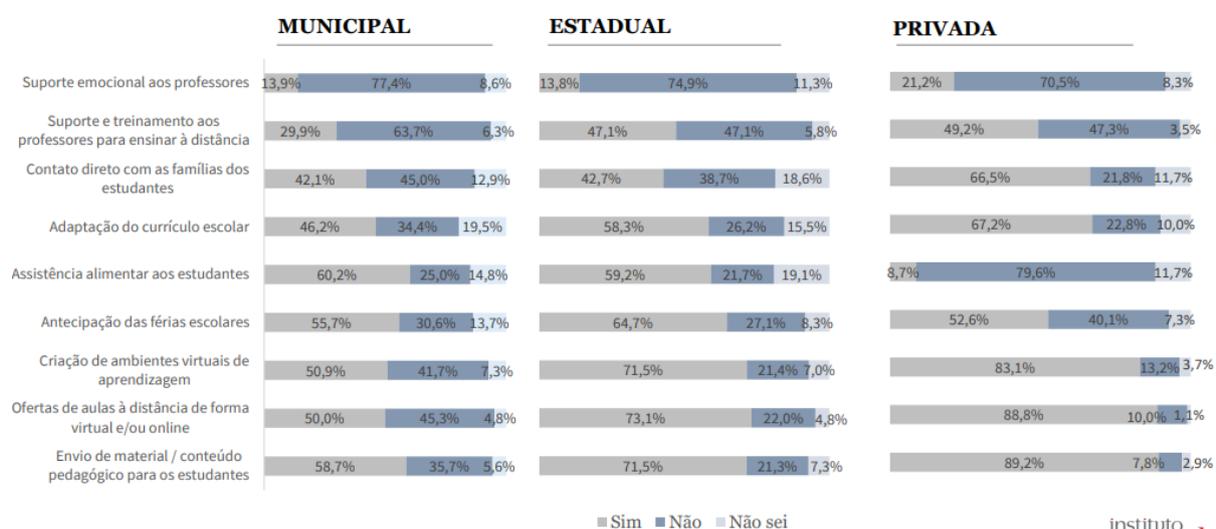
¹⁷ Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso 12 ago 2021.

viu foram muitos alunos que não tinham computadores ou aparelhos para acompanharem as aulas, conseqüentemente, a taxa de evasão escolar alcançou 8,4% em 2020, segundo pesquisa C6 Bank/Datafolha.

P3: Infelizmente a rede pública não conseguiu ofertar para os alunos um ensino de qualidade, trabalhando em sua maior parte, em atividades nas quais os alunos precisavam realizar sozinhos, sem base de conhecimento específico, não agregando conhecimento. Por outro lado, as redes privadas, em sua grande maioria, disponibilizaram para seus alunos aulas síncronas e/ou assíncronas, as quais possibilitaram que seus alunos continuassem aprendendo e evoluindo.

De acordo com a fala acima da P3, pode-se perceber que nem todas as escolas tomaram as mesmas posturas diante da interrupção das aulas presenciais, especialmente ao contrastarmos as escolas públicas e particulares e que o discurso das professoras reafirma o que a pesquisa abaixo realizada pelo instituto Península no ano de 2020 (Figura 11) já havia revelado. A discrepância entre esses dois setores ocorre principalmente em relação ao contato com as famílias, que na rede de ensino privada chega 66,5% e nas redes de ensino pública se concentra em apenas 42%. Tal disparidade também se observa nas esferas do envio de material e conteúdo pedagógico para os estudantes e ofertas de aulas online.

FIGURA 11: Ações realizadas pelas escolas diante da interrupção das aulas presenciais.



Pergunta Original: "Quais destas ações prioritárias estão sendo tomadas na(s) sua(s) escola(s)?"

Fonte: "Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil" - Instituto Península, 2020.

Fonte: “Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” - Instituto Península, 2020.

Do mesmo modo ao serem inqueridos sobre quais os maiores desafios no ensino de língua inglesa para crianças na pandemia da Covid, as falas da P2 e P1 foram, respectivamente.

Entender qualquer coisa em inglês e lidar com a alfabetização ao mesmo tempo que não havia contato com a escola

A maioria das crianças não frequentavam as aulas online, e devido ao tempo de atenção reduzido, o período de aulas também era mais curto. Outra dificuldade foi o apoio dos pais, enquanto alguns acompanhavam as aulas e ajudavam no desenrolar das atividades, outros deixavam as crianças por conta e não disponibilizavam os materiais pedidos com antecedência.

Sendo assim, fica nítida a dificuldade de conseguir que os alunos interajam durante as aulas online, ligarem os microfones e abrirem as câmeras. Isso se agravou ao trabalhar com alunos na faixa etária de 4 e 5 anos que estão iniciando sua alfabetização. Alguns materiais didáticos de inglês já partiam do pressuposto de que esse aluno já estava sendo alfabetizados, por isso já introduzia atividades de leitura, as quais não podiam ser realizadas, pois o aluno não sabia ler, o que ocasionou um grande atraso. Conforme dito pelos professores, muitos professores sentiram dificuldades ao lidar com as famílias, seja pelo grande período gasto em atendimento aos pais, ou pela ausência de apoio por partes dos pais no auxílio das atividades do Ensino Infantil, uma vez que eles são fortemente dependentes dos familiares ao manusear os materiais didáticos, computadores, celulares e plataformas de ensino.

P3: O professor precisa ter uma sensibilidade às necessidades de cada aluno, buscando entender o momento e as dificuldades deles, devido à idade, a dependência, a falta do contato e das relações tão essenciais nessa fase, de forma que o professor, mesmo distante, precisa ter essa sensibilidade e criatividade para poder suprir e engajar a todos, fazendo com que todos se sintam amados e especiais, mesmo no remoto, pois eles precisam dessa relação, de sentimentos positivos para terem uma aprendizagem L2 efetiva.

Conforme afirmado pelas participantes da pesquisa, os saberes essenciais para o professor que leciona inglês para o público infantil, especialmente no contexto da pandemia da COVID-19 são uma boa interação com os alunos, adaptação dos conteúdos, utilização do lúdico. Além disso, as professoras alegaram que é necessário conhecer o universo da criança para instigá-la, para afim utilizar recursos concretos e visuais para facilitar o entendimento da criança. Segundo uma das respondentes do questionário, o professor precisa *dominar os saberes profissionais e emocionais aliados*, ser paciente e inspirar confiança e respeito.

Diante de todas essas exigências, o professor ficou sobrecarregado. Sentimentos como ansiedade, tristeza, fracasso, cansaço e irritabilidade foram sentidos por seis das oito entrevistas. P6: *Sinto uma urgência em "provar" que o ensino remoto funciona da mesma forma, ou até melhor que o presencial, e isso acaba sobrecarregando os professores com várias atividades extracurriculares.* Atividades estas que não eram somente preparar e disponibilizar o material, corrigir atividades, gravar aulas, avaliações dos alunos, reuniões com a equipe pedagógica, atender os pais e sim como disse a P1: [...] *a sensação de estar disponível para as coisas da escola desde o momento de acordar até dormir. Uma das professoras, alegou se sentir perdida constantemente.*

Todos esses sentimentos não se restringiam somente a região sudoeste do Paraná e sim se estendiam ao Brasil todo, como revelado pela pesquisa do Instituto Península no ano de 2020. Essa pesquisa revelou que cerca de 67% dos professores brasileiros se sentiam ansiosos, 36% entediados, 38% cansados. Sintomas esses de uma sobrecarga de funções, aliadas a ausência de capacitação, problemas domésticos e de convivência familiar devido ao maior período em casa entre outras razões.

Diante da indagação de que o ensino de língua inglesa era essencial ou não ao público infantil em tempos de pandemia, a fala abaixo de uma participante chamou muito a atenção:

P3: *O contato com o L2 é tão importante quanto ao ensino de conteúdos no L1, uma vez que eles ainda estão aprendendo muitos conteúdos (vocabulários/estruturas) na língua materna e introduzir junto o segundo idioma, faz com que a aprendizagem se torne mais natural. Restringir o ensino*

do segundo idioma na educação no ensino remoto é prejudicial para o aluno, uma vez que a imersão/semi imersão ao idioma é essencial para uma aprendizagem efetiva.

Como a participante da fala anterior, todas as respondentes do questionário afirmaram que o Inglês é sim uma disciplina essencial. Além disso, foi declarado por uma participante que por ser um período em que os alunos estão mais ainda em contato com o mundo das tecnologias, vocábulos em inglês estão presentes frequentemente neste meio. Ainda sobre a utilização do ensino remoto, uma das participantes afirmou funcionar:

P1: [...] apenas na modalidade híbrida, pois acredito que para o ensino infantil a modalidade presencial é insubstituível. Nessa faixa etária o professor é apenas um mediador, o contato com pares da mesma idade ajuda muito no aprendizado e desenvolvimento, existem habilidades que só serão desenvolvidas na coletividade. Logo, se uma criança está em viagem, ou por outro motivo impossibilitada de comparecer presencialmente, é interessante disponibilizar algum ensino on-line á ela, porém, apenas temporariamente até que possa voltar para o grupo.

Similar ao discurso acima, todas as participantes da pesquisa afirmaram que o ensino remoto é uma possível alternativa futura sim, mas com as ressalvas de que a criança já tenha crescido um pouco, pois julgam que a criança necessita de convívio para formação de sua cidadania. Outra possibilidade seria como afirmada pela integrante que propôs o ensino híbrido, momentos presenciais ora online. Essa postura reafirma a teoria sociocultural de Vygostky (1978) que declara necessária a atividade social para o desenvolvimento do homem principalmente na fase infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho surgiu da minha curiosidade ao entender mais sobre o ensino de língua inglesa para crianças. Tenho muito amor por essa área e desde cedo atuei como professora de inglês para o público infantil, minha primeira oportunidade de trabalho. Geralmente, é assim que acontece na contratação de um professor na rede privada, começamos lecionando inglês para crianças como se fosse um teste para depois podermos seguir para as turmas de idades maiores, como se essas últimas fossem um prêmio para o professor. Diante dessa visão incoerente, busquei neste trabalho mostrar que o ensino de língua inglesa para crianças não é uma brincadeira, ou visto como mais fácil, ele requer muito mais cuidado, criatividade, abordagens diferenciadas e capacitação do que ao lidarmos com um adulto.

Inicialmente, meu objetivo era discutir somente sobre o ensino de língua inglesa para crianças, eu iria elaborar um material, aplicá-lo em sala de aula, transcrever as aulas e analisar dados. Entretanto, com a pandemia e com a interrupção das aulas presenciais não pude ir até a escola e fazer a aplicação do material. Por esse motivo, cogitei a ideia de realizar minha ideia inicial remotamente, ou seja, desenvolver um material com bases nas teorias de ensino/aprendizagem de inglês e aplicá-los nas aulas remotas de inglês para o público infantil, mas devido ao curto período de tempo seria impossível, então essa será minha pesquisa de Mestrado.

Desse modo, decidi refletir sobre o ponto de vista do professor nesse processo, o que para mim foi um assunto bastante familiar uma vez que já lecionei língua inglesa para o público infantil na rede privada remotamente durante a pandemia e pude verificar que houve aprendizado efetivo por parte dos alunos o que me deixou bem motivada. Resolvi então discutir sobre as experiências e percepções dos professores da educação infantil sobre o processo de ensino da língua inglesa na modalidade remota.

A partir das respostas dos participantes ao questionário, as percepções dos professores participantes sobre ensino de inglês para crianças em tempos da pandemia da Covid-19 foram confirmadas. As mulheres representam a maioria dos docentes do público infantil e grande parte delas se encontra na faixa etária dos 20 aos 30 anos de idade, o que comprova ser uma área recente e que

recebe os profissionais recém-formados. Em relação a sua formação a maioria dos professores participantes aprendeu o idioma por meio de cursos de idiomas, o que revela que o investimento com recursos próprios em sua formação linguística.

Os professores afirmaram conhecer algumas características que diferem uma criança de um adulto em termos de aprendizagem, uma vez que as crianças aprendem por meio de atividades lúdicas, não sentem vergonha de tentar, apresentam foco de atenção curto, precisam estar sempre motivadas e necessitam de afetividade.

Em relação ao ensino remoto, todos os professores entrevistados nunca haviam lecionado nestes meios anteriormente. No início a dificuldade foi sentida pelas participantes, mas logo foi superada, uma vez que segundo a maioria receberam todo o apoio necessário da escola em que trabalhavam. Pelas especificidades o público infantil as participantes alegaram necessitarem de abordagens diferenciadas para fazer com que eles interagissem nas aulas.

Os recursos utilizados por elas foram inúmeros como plataformas de jogos online, *flashcards*, fantasias, efeitos, além das plataformas de ensino como Google Classroom, Meet ou Zoom. O uso restrito da apostila ou livro didático, tornou-se insuficiente, uma vez que para tornarem as aulas mais atrativas, as professoras necessitavam elaborar materiais didáticos. Em meio a tantas exigências, os professores se sentiram sobrecarregados, compartilham entre eles sentimentos como ansiedade, frustração e cansaço.

O presente trabalho pode contribuir para as futuras políticas de formação de professores, ao abordar as especificidades do ensino infantil e aspectos de instrução de professores. Os cursos de licenciatura podem então, dedicar disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa infantil e ensino mediado por tecnologias, uma vez que estes temas sim estarão presentes na carreira do futuro professor. Tudo isso afetará diretamente na formação dos alunos, os tornando críticos, e aumentando sua possibilidade de participação na sociedade com vistas a um mundo mais participativo e igualitário.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Letramento em língua estrangeira no ensino fundamental: ampliando os exercícios de cidadania das crianças brasileiras. In: TONELLI, Juliana Reichert; PÁDUA, Lívia de Souza; OLIVEIRA, Thaís Regina Ribeiro de. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

ASHER, J. **Learning another language through actions**: the complete teacher's guidebook. Los Gatos, Calif.: Sky Oaks Publications, 1ª ed.1977, 3ª ed. 1986.

BAKHTIN, Mikhail (1895-1975). **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Editora 34, 2016 (1º edição). 176 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. 70 p.

_____. Ministério da Educação. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Brasília: **Diário Oficial da União**: edição 114, seção 1, pg. 62. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20das,12%20de%20maio%20de%202020>>. Acesso 08 ago. 2021.

_____. Decreto 0.833, de 21 de dezembro de 1931. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Ficam%20extintos%20os%20cargos,Internato%20do%20Col%C3%A9gio%20Pedro%20II.&text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico%20O%20professor%20contratado,quantia%20de%2012%3A000%24000>. Acesso 12 ago 2021

_____. Decreto Línguas Vivas de 1930: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso 10 ago 2021.

_____. PIBID: Programa de Iniciação à Docência. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso 12 ago 2021.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-inglesa>.
 Acesso em 12 ago 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.
 Brasília: 1996

_____. Resolução CNE/CEB/2/2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

_____. Todos pela educação. Professores e a tecnologia. Disponível em:
<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/425.pdf?1730332266=>.
 Acesso 13 ago 2021.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles: An interative Approach to Language Learning**. 2. ed. Pearson ESL, 2000.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: Editora British Council, 2015. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso 09 ago 2021.

_____. **Políticas Públicas para o Ensino de inglês**. São Paulo, Editora British Council, 2019. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso 12 ago 2021.

_____. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, Editora British Council, 2014. Disponível em:
https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso 12 ago 2021.

CONSED. EL PAÍS. Atitudes tomadas pelas escolas na pandemia. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-22/as-escolhas-que-fizemos-para-as-criancas-foram-terriveis-o-balanco-de-um-ano-de-ensino-remoto-no-brasil.html>. Acesso 13 ago 2021.

CAMERON, Lynne. **Teaching languages to Young learners**. Cambridge University Press, 2001

CIRINO, Dayane Rita de Souza. **O desenvolvimento da oralidade em Inglês como língua estrangeira por crianças em uma perspectiva sócio-cultural.** Tese (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, p. 116. 2019.

CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D.A.C. **Há espaço para o ensino de inglês para crianças no currículo de cursos de letras português-inglês?** Revista Semina: ciências sociais e humanas, v. 40, nº 2, p. 209-224, jul-dez, 2019.

COYLE, Do (1999): Supporting Students in Content and Language Integrated Contexts: Planning for Effective Classrooms. In: Masih, John (ed.): **Learning Through a Foreign Language** – Models, Methods and Outcomes. London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 46-62.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; GIL, Gloria . Micro-análise do uso de funções de andaime em explicações gramaticais na aula de Inglês Instrumental. In: Gloria Gil, Andréia S. Rauber, Márcia R. Carazzai, Joara Bergsleithner. (Org.). **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: a sala de aula e o professor.** Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Letras-Ínglês e Literatura Correspondente, 2005, p. 41-64.

EVASÃO ESCOLAR. Disponível em: <https://medium.com/c6banknoticias/c6-bank-datafolha-4-milh%C3%B5es-de-estudantes-abandonaram-a-escola-durante-a-pandemia-c3eca99f09a8>. Acesso 13 ago 2021.

FETTERMANN, J. V.; TAMARIZ, A. D. R . Ensino remoto e resignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24941, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24941. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/24941>. Acesso em: 6 ago. 2021.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky: A Interação no Ensino/Aprendizagem de Línguas.** São Paulo: Parábola, 2019.

GIMENEZ, Telma. Reflexive teaching and teacher education contributions from teacher training. **Linguagem E Ensino**, Vol. 2, No. 2, 1999 (129-143)

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and reality** (Kindle ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL (HELB). **História do ensino de línguas no Brasil: Avanços e retrocessos**. Escrito por Rachel Machado, Ticiania R. De Campos e Maria Do Carmo Saunders. 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>. Acesso 12 ago 2021

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014a.

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

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez., 2012.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: prática e teoria**. 2. Ed. Pelotas: Educat, 2008a. P. 15-41.

LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, Sulina, 2003.

LENNENBERG, E. 1967. **Biological Foundations of language**. New York: Wiley and Sons.

LUCKESI, C. C. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. 1998. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso: 12 ago 2021.

MAIA, Sidclay Ferreira; MENDES, Bárbara Maria Macedo. **A formação do professor de inglês no Brasil: aspectos de história, ensino básico e superior**. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-formacao-do-professor-de-ingles-no-brasil-08p2g041k5nv>. Acesso 09 ago. 2021.

MISHAN, Freda; TIMMIS, Ivor. **Materials Development for TESOL**. 2015. Edinburgh University Press Ltda.

NOGUEIRA, Makeline Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 2. Ed. Curitiba: InterSaber, 2015

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. 194 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>. Acesso em: 09 ago. 2021.

OSS, Débora Balsemão. **Educação Linguística e formação de professores de inglês**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Caxias do Sul, RS. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 677-709, 2013.

PENÍNSULA, Instituto. **Percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil** - Instituto Península, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf. Acesso 12 ago 2021.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Revista Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 08, n. 2, ed. 21 p. 340-346, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilesdorf. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: Breves reflexões e possíveis provisões**. D.E.L.T.A., 23:2, 2007 (273-319).

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso: 22 jan. 2021

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, Valéria Rosa de. Os desafios do professor da educação bilingue infantil: necessidade de uma formação continuada. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf;

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. **Língua Estrangeira para crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

STILLINGS, Neil A. **Cognitive Science: an introduction**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1989.

SOUZA, Carlos Henrique Andrade de; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; MARTINS, Elcimar Simão. O ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 141-160, Dez, 2020.

SOUZA, Natália Moreira de; WECHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 134-150, 2014.

TOMLINSON, B. The importance of materials development for language learning. In: AZARNOOSH, M; ZERAATPISHE, M.; FARAVANI, A.; KARGOZARI, H.; **Issues in Materials Development**. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense publishers, 2016.

TONELLI, Juliana Reichter Assunção; FURLAN, Cláudia Jotto Kawachi Furlan. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans) formar durante a pandemia (Covid-19). **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v.46, n.85, p. 84-96, jan/abril. 2021.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; MORAES, Érica Brandão de; SANCHEZ, Maritza Consuelo Ortiz; SANCHEZ, Deise Ferreira de; PACHECO, Marina Caroline Marques Dias. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e843998153, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153> 1

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. COLE, M et al (orgs.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WOOD, D; BRUNER, J. S; ROSS, G. The role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi. 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário

Pesquisa Trabalho de Conclusão de Curso: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA MODALIDADE REMOTA

Este formulário será unicamente utilizado como recurso para coleta de dados sobre as experiências e percepções dos professores da educação infantil sobre o processo de ensino da língua inglesa na modalidade remota. Ao responder as indagações, seja sincero(a) e coerente com a sua realidade de trabalho, não haverá identificação dos participantes. Desde já agradeço imensamente sua participação.

Perguntas aos professores

1. Gênero *

Masculino

Feminino

Outro:

2. Sua faixa etária: *

20 a 30 anos

30 a 40 anos

40 a 50 anos

50 anos ou mais

3. Formação acadêmica (pode marcar mais de uma opção) * Marque todas que se aplicam.

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

4. Qual foi o seu curso de graduação e/ou pós-graduação? *

5. Onde você aprendeu a Língua Inglesa? Descreva a trajetória de aprendizado. *

6. Há quanto tempo você atua/atuou como professor(a) de Língua Inglesa na educação infantil? *

7. Você já havia lecionado em meios digitais anteriormente? *

Sim

Não

8. Durante a sua formação inicial e/ou continuada, você fez cursos ou treinamentos sobre o ensino de Língua Inglesa para crianças? Se sim, explique quais. *

9. Você já participou de alguma capacitação sobre o ensino mediado pelas tecnologias digitais? Se sim, mencione o nome do curso ou a ideia geral da capacitação. *

10. A partir da interrupção das atividades presenciais, quais foram as atitudes tomadas pela instituição de ensino na qual você trabalha no segmento infantil, em relação às atividades de Língua Inglesa? *

11. Qual o seu sentimento em relação a todas as exigências advindas do ensino na situação pandêmica? *

12. Quais os saberes essenciais para o professor que leciona inglês para o público infantil, especialmente no contexto da pandemia do COVID-19? *

13. Quais as especificidades de ensino/aprendizagem da educação infantil que fazem com que esse público seja diferente dos demais? *

14. Em relação a instituição de ensino na qual trabalha, houve apoio material e psicológico na adaptação ao novo modelo de ensino durante a pandemia do COVID-19? Se sim, de que maneira esse apoio foi oferecido? *

16. Em sua opinião, quais são as diferentes posturas adotadas no ensino remoto entre e a educação pública e privada? *

17. Quais as ferramentas utilizadas por você no ensino remoto? *

18. Quais foram os maiores desafios no ensino de língua inglesa para crianças na pandemia do COVID-19? *

20. Você acredita que o ensino mediado pelas tecnologias digitais pode ser visto como uma possibilidade mesmo após a pandemia? Justifique sua resposta. *
