

Inglês *on-line* para crianças e tecnologias digitais

Ana Emília Fajardo Turbin

Inglês *on-line*
para crianças
e tecnologias
digitais

Ana Emília Fajardo Turbin

Inglês *on-line* para crianças e tecnologias digitais

Araraquara
Letraria
2020



Inglês *on-line* para crianças e tecnologias digitais

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

TURBIN, Ana Emília Fajardo. **Inglês *on-line* para crianças e tecnologias digitais**. Araraquara: Letraria, 2020.

ISBN: 978-65-86562-28-6

CDD: 420 – Língua inglesa

1. Inglês *on-line*. II. Título

Agradecimentos

À Prof. Dra. Reinildes Dias, minha supervisora do Pós-doutorado no POSLIN, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ocasião em que entrei em contato com teorias que me iluminaram na busca de perguntas e respostas sobre o ensino bilíngue *on-line*.

À Ray, que sempre está a meu lado com sugestões brilhantes.

Aos nossos alunos, Lis, Maria, Theo, Vinícius, Pedro, Catarina, Malu, Valentina. Sem eles nada poderia ser escrito.

À Universidade de Brasília (UnB) e ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA), coordenado pela Profa. Dra. Mariana Mastrella de Andrade.

Sumário

Apresentação	7
Introdução	9
Os multiletramentos	12
<i>Learning by design</i> e a pedagogia dos multiletramentos	14
Contribuições de outros estudiosos	16
Kolb	17
Goswami	17
Revell e Wainwright	17
Cosenza e Guerra	18
Vygotsky e a ZDP	19
A abordagem CLIL	20
A perspectiva bilíngue/multilíngue	22
Estudo de caso sobre aulas <i>on-line</i> para crianças	24
É importante ter um bom livro, adequado à idade da criança, com atividades interessantes e criativas, do gosto do aprendiz	27
Os depoimentos dos adultos que acompanham as crianças – pais, mães, tios(as) ou avós	28
Os alunos	29
O <i>English Playground</i> : uma proposta atual	33
Aulas de inglês <i>on-line</i>	35
Aula com M	36
Aulas com L	37
Aulas com T e VI	41
Breves considerações finais	43
Referências	45
Sobre a autora	48

Apresentação

Quando criança, aprendi um ditado que até hoje é muito falado: “Não adianta tapar o sol com a peneira”, o que significa dizer que a realidade é como se apresenta e não há como cobri-la ou escondê-la. O sol vai aparecer de qualquer forma, pelas frestas da peneira, uma vez que esta é cheia de furinhos. Ele brilha, deixa-se ver, sua luz escapa nas aberturas.

No que tange ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, estamos vivendo essa realidade a qual me ponho a discutir: aprender uma língua estrangeira é tão importante hoje quanto aprender qualquer outro componente curricular, pois o mundo tornou-se bi e mesmo multilíngue por um lado. Por outro, os benefícios em ser bilíngue ou trilíngue ultrapassam o ganho cognitivo em ser capaz de falar e entender outro ou outros idiomas e poder se comunicar com o diverso, o diferente.

Hoje também se sabe, por meio de pesquisas no campo da neurociência, que o ensino de línguas revitaliza o cérebro e abre portas para novas competências, entre elas a intercultural. O sol surgiu pelas frestas das fibras da peneira e mostrou que o Inglês – como componente curricular na escola básica – não pode ter tratamento de componente opcional nem ser “menos” do que qualquer outro componente curricular, seja este Matemática, Geografia, História. Todos são igualmente necessários para uma formação cidadã.

Este *e-book* surge de uma necessidade que se amplia a cada dia no ensino de línguas estrangeiras: ensinar, pelo modo remoto, crianças e pré-adolescentes. Como já é do conhecimento de todos no planeta, a pandemia de coronavírus se instalou e, buscando saídas, revisitamos os modos de ensino. A opção pelo ensino remoto se tornou mandatória nos documentos oficiais e o Ministério da Educação (2020) envia guias às escolas para que se preparem para novas práticas e o uso da tecnologia digital seja incrementado. Esses guias de orientação se propõem a auxiliar os professores e as redes de ensino na elaboração de aulas ou planos pedagógicos. A grande preocupação de todos é, de fato, a preservação da qualidade do ensino assim como a segurança de cada um.

É nesse contexto que apresentamos ideias para ajudar profissionais da educação no que diz respeito às aulas remotas de inglês. Essa ação se torna mais relevante e mais desafiadora ao abordarmos o ensino infantil, pois não bastam as tecnologias e jogos na idade de seis anos, por exemplo. O contato visual, oral, a interação (ainda que virtual) se fazem muito salientes, pois há uma especificidade nesse ensino em que crianças e pré-adolescentes devem desenvolver competências digitais dentro de um curto espaço de tempo.

Este *e-book* relata alegrias e vicissitudes de aulas realizadas remotamente com crianças de 6 a 11 anos e traz à luz a importância da base teórica para se galgarem caminhos precisos e sólidos nesse campo do saber.

Para este estudo, apoiamo-nos em vários teóricos da educação, dos multiletramentos e das multimodalidades, assim, uma conjunção de conceitos dá sustentação a esse ensino ou *design*. Inicialmente, temos a visão de aprender como processo, cujos momentos ou etapas

são conceituados por Kalantzis e Cope (2012) como **processos de conhecimento**. Essa base teórica nos leva – enquanto educadores – a verter nosso olhar para o significativo e para o que faz o estudante se interessar, mas não somente se interessar por aprender: essencialmente aprender a aprender. Dito isso, trago a concepção de **Aluno Participativo**, de Mary Kalantzis (2012), aquele agente da construção de seu conhecimento. Nas aulas, percebemos que os alunos que se interessam e querem aprender são aqueles que sabem como preferem as aulas, sejam estas com música, jogos, desenhos, teatrinhos etc.

Outros teóricos também se fazem presentes, apontando a importância do *feedback*, do trabalho da memória e da consequente repetição do aprendido. Sublinhamos alguns conceitos que nos movem na confecção de materiais e na escolha dos materiais a serem usados. Essas ideias nos fazem planejar a aula de uma maneira singular, considerando-se a psicologia infantil.

Analisamos dados gerados pelas aulas e também conversas com pais; focalizamos o livro usado para crianças: *English Playground*; registramos as aulas para as crianças sujeitos deste estudo de caso e, finalmente, consideramos os aspectos mais relevantes do estudo para finalizar este volume, pois sabemos que conclusões são sempre compostas por mais indagações para futuras pesquisas.

A Autora

Introdução

Esta obra apresenta um estudo de caso cujo foco são aulas *on-line* para crianças de 6 a 11 anos. Tendo como fundamento a teoria dos multiletramentos e multimodalidade (KALANTZIS; COPE, 2012), apoia-se em achados da psicologia infantil para orientação no que diz respeito à maneira como uma abordagem de aula para crianças deve ser implementada. Os autores focalizam conceitos bastante relevantes que fundamentarão este estudo de caso.

Duas perguntas-chave surgem no desenho do processo pedagógico, seja ele *on-line* ou não: (1) Que atividades usar? (2) Em que ordem usá-las?

Os conceitos apresentados a seguir, bem como as metodologias e técnicas aplicadas, fundam a compreensão do desenvolvimento das aulas. Eles nos interessam para analisar os dados gerados em entrevistas e na análise das aulas dadas *on-line*: (a) alunos protagonistas; (b) processos de aprendizagem e (c) aprender fazendo.

O contexto em que vivemos em 2020 trouxe-nos tristezas e preocupações. A COVID19 alterou a rotina de todos, a lógica do mercado e a educação. As escolas brasileiras, por sua vez, mostraram-se despreparadas para atender, de maneira apropriada, as mudanças necessárias frente à emergência sanitária em que todos se envolveram.

Medidas são lançadas pelos governos e autoridades médicas, a fim de que a transmissão do vírus seja combatida a contento, entre elas, o isolamento social, o uso de máscaras e a manutenção de uma distância mínima de 1,5m entre as pessoas. Nesse mundo assolado pelo vírus Corona, as crianças confinam-se em seus lares, contando com o conforto que somente seus pais podem oferecer. Da noite para o dia, desapareceram a rotina de vida e os horários e correrias para sair para a escola: todos permanecem em casa.

As escolas iniciam repentinamente seus projetos de educação a distância, de modo remoto, e salas de reuniões *on-line* surgem frente à necessidade premente do encontro virtual entre alunos e professores. Plataformas e aplicativos como Zoom, Skype, Google Meet, Hangouts e outras passam a fazer parte do vocabulário e do dia a dia. Mais do que nunca, computador, celular e internet são instrumentos de comunicação e construção de conhecimento. As pequenas crianças de 6 anos já se comportam com seus amigos eletrônicos que serão seus fiéis escudeiros.

Como nos diz Arruda (2020, p. 250),

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunar as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra.

E os professores em meio a tudo isso? Estudar a distância – que era sempre uma alternativa – transformou-se em uma necessidade premente e escancarou-nos as dificuldades em se proceder a essa ação pedagógica, com maior ênfase em comunidades carentes. Depoimentos de professores de escola básica explicitam e nos fazem conhecer esses percalços:

Precisou uma pandemia para aprendermos que a escola não é só um prédio. É possível estudar e trabalhar a distância. Mas o desafio é imenso. Excesso de atividades deixa estudantes e professores esgotados, por exemplo. Diretores descobrem que muitos alunos não comem se a escola não abre. E que eles também não têm internet nem computador para estudar a distância. (ATIÊ, 2020).

Pesquisa do Instituto Península, realizada com 7.734 professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020, revela que:

[...] após seis semanas de isolamento, professores brasileiros não receberam suporte suficiente para ensinar a distância nem suporte emocional das escolas. Mesmo após seis semanas de isolamento social, 83% dos professores brasileiros, em média, ainda se sentem nada ou pouco preparados para o ensino remoto, que virou rotina em diferentes pontos do Brasil. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020).

A pesquisa também mostrou números que nos fazem ver que a escola está em busca de suporte para se inserir no momento singular em que nos encontramos. Dentre os professores entrevistados, 88% afirmou que nunca havia dado aulas de forma virtual antes da pandemia. Mesmo após seis semanas de isolamento, a realidade quase nada mudou devido à pouca oferta de formação tecnológica e apoio das instituições e redes de ensino: 55% dos professores não tiveram qualquer suporte ou capacitação durante o isolamento social para suas práticas pedagógicas fora do ambiente físico da escola e se sentem despreparados para o ensino virtual. No entanto, o interesse é latente: 75% dos entrevistados gostariam, sim, de receber apoio e formação neste sentido. Além disso, a questão emocional aflora, pois, para muitos, a novidade em ter todas as suas aulas deslocadas para o virtual deixa marcas de cansaço e frustrações.

Este texto apresenta um estudo de caso em que a professora e seus alunos se encontram em interação, mediados pela tecnologia, em meio à pandemia. Querem aprender e descobrir como isso será possível e também querem resistir. Nessa confluência de tensões e desejos, dificuldades e esforços, pais se esmeram em ajudar os filhos, embora estejam, também, muitos deles, sobrecarregados de trabalho: o *home office* diário faz com que a família reconfigure seus dias de semana. Sábado, domingo ou segunda têm todos o mesmo sentido, o mesmo sabor, o gosto ou desgosto de ser sempre o mesmo dia de trabalho. Pais e alunos em busca de aprender a distância

[...] evidenciam a crise paradigmática instaurada na escola e a necessidade de inventar uma nova escola, mais articulada com tecnologias, linguagens, estratégias e possibilidades de informação, comunicação e expressão que, inelutavelmente, caracterizam a sociedade que acolhe a escola, a qual não pode permanecer como se fosse um peixe em um aquário, protegido da água por uma bolha de plástico: debatendo-se sem possibilidades de renovação do ar. (DOS SANTOS, 2011).

As seções deste texto são assim organizadas: primeiro, discutimos o nosso referencial teórico (BRASIL, 2020; KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS 2015; KRESS, 2020), em apoio a nossas decisões pedagógicas, que incluem estes objetivos: (1) observar o que os estudantes gostam, nesse contexto, em termos de estratégias e técnicas; (2) planejar as aulas como episódios e jogos com arte, colagem, recortes e desenhos; (3) apontar a importância do livro didático digitalizado e de recursos digitais para fins educativos. Em seguida, apresentamos os dados coletados. Por fim, tecemos os nossos comentários finais, na certeza de que muito ainda precisa ser feito para o entendimento e a implementação da aprendizagem de inglês por crianças e que nossa atuação é uma das alternativas nesse sentido.

Os multiletramentos

Kalantzis e Cope (2008) denominam de participativos (P) aqueles alunos que, durante o processo de conhecimento, elaboram propostas significativas e transferem conhecimentos entre contextos. Mesmo entre crianças pequenas, observamos movimentos autônomos, no sentido de indicarem o que querem estudar e como pretendem fazê-lo. Como exemplo, trazemos a estudante L, que sempre foi participativa, e avisa a professora de que não quer cantar ou, outras vezes, ajusta as ordens da professora às atividades que deseja realizar.

Para Cope e Kalantzis (2015), letramento já se tornou um termo fora de época, pois após 1990, o que ele traz de sentidos não se aplica mais ao mundo. São muitas as razões que os autores descrevem como anacrônicas e sem espaço na contemporaneidade. Inicialmente, não se pode pensar mais que todos já nascem prontos para ler e escrever, como se pensava nos velhos tempos da escola gerativista. E aprender a norma culta como medida certa para ser capaz de escrever e ler bem também não se sustenta em um mundo mediado por recursos tecnológicos.

Cabe ressaltar que novos gêneros discursivos surgiram com o advento da tecnologia e novos aprendizados foram se tornando mais imperativos do que somente aqueles que se referem a aprender a escrever corretamente e ser capaz de ler as grandes obras da literatura. Não é que não seja importante e profícua essa leitura, mas ela não basta para nossas práticas diárias de responder a recados pelo celular, escrever *e-mails* e atender videochamadas, por exemplo. Hoje, precisamos aprender a navegar na internet tanto quanto ler uma obra clássica. A teoria e pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012; COPE; KALANTZIS, 2015) tem o objetivo de responder como levar nossos alunos a aprender num mundo dominado pela tecnologia e, ainda assim, ser capazes de criticá-la.

Quando pensamos em o que ensinar, os múltiplos modelos de comunicação de Cope e Kalantzis (2015) afloram em nossas mentes, imediatamente. Os autores elegem os dois “multi” - multidiversidade e multimodalidade – como padrões novos de comunicação.

O primeiro diz respeito ao contexto do aprendizado, como se aprende de maneira variada em contextos específicos, o que nos faz perceber que não podemos nos basear somente em regras do letramento, pois hoje em dia a comunicação e a representação dos significados requerem outros modelos para negociarmos diferenças.

[...] o primeiro desses “multi”, a noção de multiletramento, se dirige à variabilidade do aprendizado nos domínios socioculturais e contextos específicos. Isso significa que não mais é suficiente, para o letramento, focalizar as regras e formas padrões de uma língua. Ao invés disso, hoje, a comunicação e a representação do significado, cada vez mais, requerem alunos capazes de negociar diferenças em modelos de significados de um contexto para outro. Essas diferenças são consequências de alguns números de fatores, inclusive cultura, gênero, experiência de vida e assuntos diversos. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3)¹.

¹ Tradução livre de: “[...] the first of these ‘multi-’s, the Multiliteracies notion sets out to address the variability of meaning making in different cultural, social or domain specific contexts. This means that it is no longer enough for literacy teaching to focus solely on the rules of standard forms of the national language. Rather, communication and representation of meaning today increasingly requires that learners become able to negotiate differences in patterns of meaning from one context to another. These differences are the consequence of any number of factors, including culture, gender, life experience, subject matter”.

O outro “multi” responde à questão “O quê?”: o que surge nos multiletramentos a partir da mídia de informação e tecnologia? O significado se apreende por vários meios denominados multimodais, e os meios linguísticos – a escrita – fazem uma interface com o oral, o visual, o auditivo, o gestual, o tátil e o espacial.

O outro multi reage à questão de O QUÊ dos multiletramentos surge, parcialmente, de características da nova mídia de comunicação e informação. Os significados são entendidos de formas multimodais, nas quais os modos linguístico e escrito fazem interface com o oral, o visual, o auditivo, o gestual, o tátil com padrões de significados espaciais. Significa que necessitamos ampliar a variação da pedagogia do letramento, de forma a não privilegiar representações alfabéticas indevidamente. (KALANTZIS; COPE, 2015, p. 3)².

Para os autores, essa abordagem sugere trazer para dentro da sala de aula textos multimodais, o que enriquece o letramento, ao conectá-lo ao ambiente das mídias de comunicação contemporâneas.

A abordagem dos multiletramentos sugere trazer, para o currículo e sala de aula, textos multimodais e, particularmente, aqueles da nova mídia digital. Isso torna a pedagogia do letramento mais relevante e engajada pelas suas conexões manifestas com o meio da comunicação de hoje. (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 3)³.

|| *Learning by design* e a pedagogia dos multiletramentos

Na abordagem de Kalantzis e Cope – *Learning by design* –, não há prescrição de que tipos de atividades seguir, como se houvesse um manual, mas uma ênfase no fazer para aprender – e essa é a ideia principal das atividades dadas a crianças nas aulas *on-line* desenvolvidas neste estudo.

A pedagogia não prescreve a ordem das atividades, nem quais tipos de atividade usar. As atividades dependem da matéria ensinada e da orientação dos educandos. Por essa razão, Kalantzis e Cope sugerem que os professores reflitam sobre os tipos de atividades durante o processo de aprendizagem, para suplementar a prática existente, a fim de ampliar o grupo de atividades e planejar a sequência cuidadosamente. Experimentar é um processo para o conhecimento através da imersão no real, nas coisas reais do dia a dia, ou seja, na experiência pessoal de cada um. Identificações diárias, conhecer e aprender resultam da experiência

2 Tradução livre de: “The other ‘multi-’ response to the question of the ‘what’ of Multiliteracies arises in part from the characteristics of the new information and communications media. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal - in which written linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial patterns of meaning. This means that we need to extend the range of literacy pedagogy so that it does not unduly privilege alphabetical representations”.

3 Tradução livre de: “the Multiliteracies approach suggests bringing multimodal texts, and particularly those typical of the new, digital media, into the curriculum and classroom This makes literacy pedagogy all the more relevant and engaging for its manifest connections with today’s communications milieu”.

de mundo que está sempre presente. Nesse contato com o que já se sabe, desenvolve-se a intuição, a riqueza do que foi vivido.

Conseqüentemente, nesse aprendizado do que foi experimentado, estão as raízes de nossas crenças, nossas narrativas, nossos contextos e intuições (KALANTZIS; COPE, 2012). Para ensinar crianças e adolescentes, partimos deste processo, pois o conhecido é diferente da experiência casual, na medida em que o que já se sabe tem um grau de metacognição e identificação explícita. Além disso, ao experimentar o conhecido, ao lermos o mundo e observá-lo, caminhamos na direção de transformá-lo (KALANTZIS; COPE, 2012).

Design é o termo usado por Kalantzis e Cope para se referir a uma série de estágios de ações: experimentar o que já se sabe e o que é novo. Fazer alguma coisa *by design*, na voz de Cope e Kalantzis (2015), significa fazer algo com um foco de intensidade ajustável. Para os autores, *design* significa uma série de estágios explícitos no campo da ação, denominados processos. Cada etapa do processo se refere a uma maneira de ver e pensar, como uma orientação para o mundo, um cenário teórico, uma sensibilidade frente ao mundo, um jeito de ser.

A noção trazida por Kalantzis e Cope é aquela que se aplica a professores e alunos. Os professores identificam a variedade e a sequência de movimentos que subjazem à sua prática: pensam na sequência e nos resultados de suas aulas. Segundo os autores, os aprendizes desenvolvem uma conscientização das diversas ações que podem realizar para aprender, o que muito se destaca neste estudo. Os professores escolhem as sequências didáticas em função do conteúdo que está sendo ensinado. O diferencial da pedagogia denominada *Learning by design* reside justamente na teoria que lhe subjaz: o conhecimento não é o que fica em nossas mentes, mas o que fazemos. Aprender é, portanto, consequência de uma série de ações usando a multimodalidade, a fim de expressarmos o que pensamos. É uma prática socialmente localizada, que se apoia em memória coletiva e na cooperação dos outros.

Quanto às crianças, seus primeiros apoiadores são seus pais, e este estudo nos faz observar o quanto sua presença importa enquanto os filhos ainda não conseguem ser totalmente autônomos para aprender. Assim, quando há um adulto que apoia e ajuda a criança de seis anos, a aula *on-line* se mostra mais eficiente.

Contribuições de outros estudiosos

Outros estudiosos se debruçaram sobre o tema da aprendizagem. Vejamos o que dizem alguns deles.

|| Kolb

Kolb (1984), com seu famoso ciclo experiencial, destaca, também, a importância da aprendizagem ativa, do aprender fazendo. O autor mostrou-se muito entusiasta, ao destacar a importância da experiência no processo de aprender, e tentou diferenciar os dois tipos de experiência: (1) a experiência concreta e racional e (2) a experimentação ativa. Kolb ressaltou a natureza dialética do aprendizado, através da qual a experiência imediata concreta forma a base para a observação e a reflexão, que serão assimiladas em uma teoria que, na verdade, se trata da conceptualização abstrata do aprendido, de imediato, concretamente. Finalmente a experimentação ativa transforma a teoria na prática ao testá-la, o que leva de volta à experiência concreta. Kolb (1984) argumenta que o aprendiz passa por um processo contínuo de integração da teoria com a prática, a ação e a observação.

|| Goswami

Goswami (2014) afirma que a psicologia da criança aponta fatores-chave para se obterem resultados positivos no desenvolvimento infantil; entre eles, podemos citar um ambiente acolhedor e afetivo. Por outro lado, crianças que crescem em ambientes que as deixam ansiosas ou amedrontadas terão pela frente mais dificuldades cognitivas e emocionais. Essa afirmação pode ser aplicada, também, a ambientes virtuais de aprendizagem. Sistemas como computadores e internet melhoram o desenvolvimento cognitivo de jovens e crianças, mas, segundo a autora, para otimizar esses ambientes, precisamos lançar mão de tempo, paciência e amor.

|| Revell e Wainwright

Revell e Wainwright (2009) apontam conceitos e sugestões para que os alunos se interessem pelas aulas. Essas sugestões são explicitadas a seguir, por serem passíveis de aplicação em aulas a distância.

Autonomia para escolha

Realmente crianças sabem o que querem e como gostariam de aprender. As autoras afirmam que quando o estudante tem a oportunidade de realizar escolhas, mesmo que triviais, sua motivação intrínseca é aumentada em relação à aula. O protagonismo origina comportamentos mais autênticos e, além disso, fornece a oportunidade de autonomia sobre sua própria aprendizagem, melhorando a autorregulação do estudante. O envolvimento do estudante em um comportamento por decisão própria gera uma ação intrinsecamente motivada.

Atividades que estimulam emoções positivas

Essas atividades são essenciais na época em que vivemos e encontramos crianças cansadas de ficar em casa com aulas pela internet, pois muitas vezes as aulas são maçantes e estressantes, como listas de palavras fora de contexto. Sentimentos positivos e negativos podem influenciar na atitude do estudante em relação ao tema da aula, atuando como ativadores ou depressores da motivação intrínseca.

Pelo olhar da neurociência, dizem as autoras,

[...] os estudantes que apresentam esse sistema de crenças não têm medo de cometer erros, pois acreditam que têm a capacidade de aprender com precisão pós-erro. A mentalidade de crescimento é estável, mas não é imutável, e pode ser alterada por meio da plasticidade cerebral ou neuroplasticidade, que se refere à capacidade do nosso cérebro mudar ao longo da vida. Uma forma de melhorar a mentalidade de crescimento dos estudantes é apresentar como eles podem melhorar sua experiência de aprendizado. Apresentar a importância da aula e/ou atividade proporciona a construção de uma atitude positiva e agrega valor intrínseco, auxiliando o estudante a identificar a relevância do conteúdo. Oportunizar ao estudante uma intervenção pautada na mentalidade de crescimento produz comportamento intrinsecamente motivado, que é ativado pelo estriado ventral e [pelo] córtex cingulado anterior. Além disso, é importante que o professor também adote essa mentalidade. (REVELL; WAINWRIGHT, 2009).

Por fim, ambas as autoras ressaltam que

[...] a nota, por exemplo, aumenta a motivação extrínseca, um tipo de motivação menos duradoura que só estará presente se houver o incentivo externo; quando esta cessa, a motivação também cessará. Na motivação intrínseca, o estudante apresenta satisfação com a tarefa, senso de propósito, melhora o aprendizado e o desempenho acadêmico, aumenta a vontade de tentar novos desafios e torna a aprendizagem mais significativa. (REVELL; WAINWRIGHT, 2009 *apud* FRAGELLI, 2020).

Para as crianças, foi criado um sistema de estrelas em pequenos testes dados após terem aprendido um significativo número de lições. As estratégias apontadas no planejamento de atividades aumentam a motivação intrínseca dos estudantes e acredita-se que possam ajudá-los também.

Outro aspecto que se apresenta em aulas para crianças é a questão da memória. Será que o pequeno aluno/aluna de seis anos vai se lembrar do que aprendeu para fazer conexões?

Cosenza e Guerra

Cosenza e Guerra (2019) destacam a repetição como forma eficaz de aprendizagem. Afirmam os autores que “podemos simplesmente decorar uma nova informação, mas o registro se tornará mais forte se procurarmos criar ativamente vínculos e relações daquele conteúdo

com o que já está armazenado em nosso arquivo de conhecimentos”. Em outras palavras, a memória é mais efetiva na associação com um conhecimento já adquirido.

Santos Lemos, por sua vez, reforça o funcionamento da memória, trazendo o pensamento de David Ausubel (*apud* SALLA, 2012, s/p):

Aprendemos com base no que já sabemos. Essa premissa é central na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel. É preciso diferenciar memória de aprendizagem significativa. A primeira é a capacidade de lembrar algo. Já a segunda envolve usar o saber prévio em novas situações – um processo pessoal e intencional de construção de significados com base na relação com o meio (social e físico).

|| Vygotsky e a ZPD

Segundo Vygotsky (2019, s/p), “o momento mais significativo no curso do desenvolvimento intelectual, que dá luz às formas humanas da inteligência abstrata e prática, ocorre quando a fala e a ação prática (duas linhas de desenvolvimento completamente diferentes) convergem”. Ainda para o autor, antes mesmo de dominar seu próprio comportamento, “a criança inicia a dominar seu ambiente com a ajuda da fala, mãos e olhos”.

O psicólogo russo investigou a memória de crianças e concluiu que, “do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, a memória, diferentemente do pensamento abstrato, é a característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo” (VYGOTSKY, 2019, s/p).

Vygotsky (*apud* ALMEIDA, 2004) também discute como as crianças desenvolvem a memória. Ele divide a memória em **elementar**, caracterizada por ser imediata e involuntária, **superior**, **mediata** (por instrumentos ou signos) e **intencional**, sendo estas tipicamente humanas. Segundo o autor, com a utilização dos meios auxiliares, foi possível ao indivíduo ir além de suas possibilidades e limitações naturais. A utilização dos instrumentos culturais é aprendida pelas crianças, quando estas se apropriam dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e começam a organizar suas funções psicológicas, tendo como base o uso de conceitos e abstrações. Essas funções psicológicas e, mais especificamente, a memória, são internalizadas, tornando-se intrapsicológicas e proporcionando ao sistema psicológico um funcionamento intencional.

É preciso destacar, ainda, que as imagens têm um papel essencial na construção da memória, pois as crianças associam-nas até ser possível conceituar através da linguagem.

Um dos conceitos fundantes de Vygotsky situa-se na concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZPD, e abriu caminho para o que atualmente denominamos de multimodalidade ou multimeios. Em pesquisas, o autor demonstrou que, embora crianças dependam por muito tempo de cuidado, elas são participantes ativas de seu próprio aprendizado com o apoio do contexto familiar e comunitário (VYGOTSKY, 2019). Ele aponta, ainda, que tanto as estruturas sociais como as mentais são determinantes como mediadoras no desenvolvimento.

Por meio do conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal, o autor examinou a transformação de um processo interpessoal para um outro intrapessoal. Vygotsky aborda a aprendizagem como um processo social, enfatiza o papel da linguagem no crescimento da cognição e salienta seu aspecto dialógico.

Por conta da visão vigotskiana do processo social como fator preponderante no aprendizado, foi criado o conceito de ZPD, que define:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real determinado pela capacidade de resolução de problemas, sem suporte, e o nível do desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas, sob orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes. (VYGOTSKY, 2019, tradução nossa).

Em nosso estudo, a mediação mostra-se necessária e fundamental, por se tratar de crianças pequenas e pré-adolescentes que dependem do adulto para poder não somente manipular o computador, mas também para serem ajudados(as) nos momentos das aulas, seja trazendo uma tesoura, organizando o ambiente ou a própria agenda do estudante. Os meios tecnológicos, digitais ou não, como vídeos, apresentações, jogos, são todos mediadores fundamentais no modo remoto de ensino.

|| A abordagem CLIL

O ensino da língua estrangeira nas escolas de ensino básico é fundamental em nosso mundo contemporâneo. Ensinar e aprender a falar, escrever, entender o que se diz em línguas estrangeiras torna-se um ato pedagógico de grande relevância. O sujeito capaz de se comunicar em outros idiomas expande seu crescimento pessoal acadêmico, além de se posicionar em um lugar privilegiado no mercado de trabalho. O domínio de idiomas diferentes do nativo facilita essa dinâmica comunicacional para se alcançarem os projetos propostos, especialmente o aprendizado do inglês, uma vez que essa língua situa-se entre as três mais faladas no mundo e é a principal no que diz respeito a seu uso na academia e no mundo dos negócios. Ao se tornar sujeito falante da língua inglesa, o aluno pode receber um número maior de informações com mais facilidade e se comunicar transmitindo seus resultados de pesquisa e publicando *papers*. Dessa forma, seu repertório de conhecimentos se expande, assim como a possibilidade de obter novos contatos e ideias acerca de suas pesquisas e trabalhos.

Podemos constatar, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o pensamento que justifica nossa pesquisa:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 241).

Para que isso efetivamente ocorra, precisamos pensar em **como** podemos criar uma cultura bilíngue na escola, de forma a alcançarmos uma educação linguística que promova a proficiência do egresso da escola, seja ela pública ou particular.

Por essa razão, há uma crescente busca por abordagens que sejam transdisciplinares e que considerem a língua como discurso atrelado a seu contexto político e socioideológico e que levem em conta a diversidade cultural que ocorre em um país. No Brasil, por exemplo, os diversos estados possuem inúmeras riquezas culturais refletidas em artes musicais, artesanatos, narrativas folclóricas etc. A abordagem CLIL vem a ser uma das formas que pode contribuir para o desenvolvimento do ensino bilíngue nas escolas, pois nos faz descobrir que o aluno da escola básica pode aprender uma língua integrando-a a sua aprendizagem de componentes curriculares.

As quatro letras da sigla CLIL significam ter o conteúdo e a língua integrados na aprendizagem. Apesar de podermos parafrasear de várias formas o que o acrônimo simboliza – aprendizagem integrada de língua e conteúdo ou de linguagem e conteúdo –, o que muito nos interessa é, inicialmente, o fato de o material didático já estar, de certa forma, na escola. São os conteúdos que compõem o currículo escolar e as aulas, por sua vez, não serão, por conta disso, um faz de conta sem muita lógica. Em outras palavras, não haverá uma aula sobre pontos gramaticais isolados, tais como, o ensino descontextualizado de tópicos gramaticais – os auxiliares *DO, DID, DOES*, por exemplo –, ou uma aula “no vazio”, sobre os verbos modais *should* e *would*. Muito pelo contrário, o aluno compreenderá o que está aprendendo em determinados componentes curriculares: a rotação da terra, as estações do ano, se essas aulas forem, por exemplo, de ciências ou geografia.

Cummins (1981) aponta a hipótese da interdependência entre L1 e L2. Para o autor, o que você aprende na L2 não necessariamente será reaprendido na L1. O que ele salienta é justamente a contribuição das habilidades de letramento, uma vez que há muitas outras aprendizagens, como a associação entre sons e símbolos, mas não é preciso, necessariamente, aprender o processo todo, por exemplo, na leitura.

De acordo com Papaja (2014, p. ix), a abordagem CLIL:

- Introduz um contexto cultural mais amplo;
- Prepara o aprendiz para intercâmbios e atividades internacionais;
- Dá acesso à certificação internacional;
- Melhora a competência geral e específica;
- Prepara para a vida profissional e provê mais oportunidades de trabalho;
- Desenvolve interesses e atitudes multilíngues;
- Aumenta a motivação para aprender uma segunda ou terceira língua.

|| A perspectiva bilíngue/multilíngue

A perspectiva bilíngue se apresenta como uma mudança de paradigma. Essa mudança envolve o encorajamento dos atores nas comunidades linguísticas, valorizando suas práticas e desenvolvendo estratégias para um bem sucedido ensino e aprendizagem de línguas (JAUMONT; STEIN-SMITH, 2019). Faz-se necessária tal mudança, ao se pensar em um cidadão global com uma visão de mundo igualmente global. A visão de língua franca, neste contexto, é colocada em xeque, uma vez que o que se espera é um mundo multilíngue e não com uma língua única. Os autores seguem dizendo que, em um mundo cada dia mais globalizado e interconectado, monolíngues podem estar em desvantagem frente a um mundo multilíngue. O monolingüismo presente, por exemplo, nos Estados Unidos, é visto como obstáculo para o desenvolvimento social. Os autores prosseguem afirmando que é imperativo que todos sejam capazes de ler, escrever e se comunicar em mais de um idioma. O senso de autossuficiência americano pode impedir alunos de se beneficiarem com as vantagens do multilingüismo. Para os autores (2019), “cada vez mais há sinais que confirmam que americanos querem expandir seus horizontes, olhar além dos confinamentos de seu próprio país e reconhecer a riqueza e diversidade da cultura”, afinal, eles têm práticas linguísticas e culturais múltiplas. Pais americanos cujas heranças de língua são permeadas pelo árabe, chinês, francês, japonês, alemão, russo, italiano espanhol, polonês, entendem a importância dessas práticas (JAUMONT; STEIN-SMITH, 2019).

A sala de aula oferece a oportunidade de desenvolvimento de uma segunda língua, por meio de textos autênticos e da mídia, presencial ou remotamente. Os autores (2019) salientam a importância de um início desde cedo, de modo que as pessoas sejam fluentes por ocasião de seus estudos universitários. No Brasil, já há essa consciência, acerca da riqueza do ensino bilíngue, em escolas particulares e públicas. Há muitas escolas bilíngues espalhadas pelo país, em várias capitais e cidades. E as diretrizes recém lançadas corroboram a importância da educação bilíngue na escola básica e a formação de professores bilíngues. Podemos observar que as últimas diretrizes acerca da educação bilíngue não somente acolhem na lei o ensino, como também mencionam a importância da formação de professores nesta modalidade de ensino:

§ 2º Escolas bilíngues se caracterizam por promover rotinas de imersão cultural e linguística na segunda língua, observando: I – tempos de instrução nas línguas envolvidas, abrangendo no mínimo 3/4 da carga horária na segunda língua na educação infantil, 1/3 no ensino fundamental e 1/4 no ensino médio. II – que a segunda língua deve ser meio de instrução de disciplinas, e não somente de aprendizado linguístico nos moldes históricos e tradicionais do ensino de línguas. III – abordagens pedagógicas compatíveis com conceitos de bilingüismo intercultural. IV – o desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e culturais na segunda língua conforme competências e habilidades dispostas na BNCC. V – que os modelos pedagógicos e o currículo das escolas bilíngues não podem promover segregação entre os estudantes do seu estabelecimento. VI – que as escolas bilíngues não podem se utilizar de modelos de bilingüismo

que favorecem concepções assimilacionistas e reducionistas de aprendizagem, e cujo objetivo ou resultado não é o desenvolvimento das duas línguas e culturas, mas sim o apagamento de uma delas – o que ocorre especialmente nas escolas indígenas. VII – sem prejuízo das disposições desta Resolução, as escolas bilíngues indígenas ou que acolham populações indígenas devem cumprir o disposto na legislação e normas educacionais indígenas. Art. 2º Professores de escolas bilíngues em todos os níveis e etapas da educação básica devem ter licenciatura na segunda língua ou teste de proficiência (BRASIL, 2020).

**Estudo de caso sobre aulas
on-line para crianças**

Abordamos um estudo de caso dentro do paradigma qualitativo. O foco do estudo são as experiências didáticas num contexto de pandemia, no qual os alunos se veem sem muita saída, a não ser se sentarem frente à tela, para ouvir e ver, muitas vezes passivamente, usando, principalmente, seus sentidos da visão e da audição. Certamente, essas crianças sentem-se invadidas, em sua vida infantil, por uma transmissão corrente de discursos pedagógicos, a maioria conteudista, na linha do que Freire denomina “aprendizagem bancária”. Mesmo com aplicativos e filmes, os pequenos são invadidos por uma tela com câmera, como se agora múltiplos olhos os olhassem, impondo-lhes, como uma avalanche, as matérias de seus currículos, sem a presença dos colegas ao lado, sem a professora que os compreendia e ajudava.

Podemos justificar a metodologia como qualitativa e interpretativista.

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita. (MARTINS, 2004, p. 8).

No nosso contexto, concordamos com Martins (2004), pois tentamos fazer com que os dados dessem pistas para podermos compreender melhor o universo infantil. Prestamos atenção a seus gestos, enunciados, demandas. Observamos sua reação às atividades dadas, o tempo dispendido nessas atividades, a motivação ou falta dela... Tentamos observar o que, na verdade, dá certo e funciona, nesse contexto singular, pois, apoiando-nos na literatura e nos dados gerados, podemos levantar algumas categorias e tentar responder às indagações que subjazem aos objetivos propostos.

Trata-se de ensino a distância, realizado em hora determinada pelos pais. Foram acompanhadas cinco crianças, quatro alunos em São Paulo, uma em Belo Horizonte. Duas meninas (M, de seis anos, e V, de seis anos e meio) que estão em processo de alfabetização; uma menina, L, de nove anos de idade; e dois meninos gêmeos, T e VI, de 11 anos.

As aulas foram dadas através do app Skype, com uso da tela compartilhada. O livro, *English Playground* (com autoria de Reinildes Dias e Heather J. Blakemore voltado às crianças de seis a dez anos do Ensino Fundamental), foi usado em sua forma física, com cópias e tela compartilhada digitalmente. Muitas outras ferramentas estão a serviço dessas aulas e foram usadas paulatinamente. O programa de apresentações Power Point foi usado com as crianças de 11 anos. Para a coleta de dados, a professora pesquisadora usou um computador portátil (*notebook*) com câmera. As aulas foram dadas pelo aplicativo Skype e o app WhatsApp foi utilizado para contato com pais.

Para a coleta de dados, foram usados os seguintes instrumentos: (1) entrevista com os pais; (2) observações da professora; (3) produção dos alunos; (4) observações do uso de tecnologias digitais nas aulas e (5) exemplos de aulas.

O quadro a seguir apresenta os comentários de pais/mães de alunos/as sobre as aulas *on-line*:

Quadro 1. Sujeitos

L - pai da aluna M, de 6 anos	G – mãe da aluna V, de 6 anos e meio	M - mãe da aluna L, de 9 anos	A - mãe de dois alunos gêmeos, T e VI, de 11 anos
<ul style="list-style-type: none"> - Aproveitamento razoável; - Dificuldade de comunicação com o outro, do outro lado; - Interesse em usar cola, cortar, desenhar; -Curiosidade no manuseio do computador. 	<ul style="list-style-type: none"> - O ambiente [deveria ser] colorido, com mais elementos e não aquela coisa meio “hospitalar” [com] uma pessoa em um fundo branco na frente de uma tela; - acho muito legal que você, apesar de não usar recursos <i>on-line</i>, sabe explorar o lance do digital, então você bota música que está na Alexa, quando está rolando a aula, você usa câmera para projetar imagens ou não. 	<p>Aprendendo sem perceber: desde a primeira aula pude perceber mais ânimo em relação ao idioma. L, que costuma ser bem tímida, para falar inglês, demonstrou mais interesse em “mostrar o que sabe” traduzindo espontaneamente frases que ouve, no dia a dia, seja em conversas com a família, seja em filmes e músicas que gostamos.</p> <p>- aulas não são guiadas por um só tópico da língua, como ensino de vocabulário, primeiro, depois de gramática. As aulas com a Profa. têm sido mais abrangentes, no sentido de tratar de um assunto central, e ao mesmo tempo, praticar com imagens, sons e palavras escritas, uma boa variedade de construção de frases que guiam a comunicação básica no idioma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - [os alunos estão] mais próximos da Profa. do que nas aulas da escola. - Podiam ter um livro para algumas vezes acompanhar as aulas e eles escreverem mais, para deixar registros da aula, caso precisem estudar a matéria depois da escola.

Fonte: Produção da autora (2020).

Os depoimentos dos pais deram muitas ideias para a professora pesquisadora, mas as observações das aulas se constituíram no procedimento líder e mais rico para se proceder às análises. Algumas conclusões surgiram de imediato. Vejamos.

É importante ter um bom livro, adequado à idade da criança, com atividades interessantes e criativas, do gosto do aprendiz

Assim como o livro didático, recursos – tecnológicos ou não – como canetas e pincéis coloridos, papéis, tesoura, cola, bem como aplicativos com filmes e músicas mostraram-se essenciais para o desenvolvimento das atividades.

As ferramentas tecnológicas são muito boas, embora, com crianças de seis anos só possam ser usadas pela professora e durante a aula. A maneira como são usadas é singular, pois devem ser amplamente exploradas. Como exemplo, foi passado o filme *Babar*. Trata-se da narrativa de uma família de elefantes e suas peripécias. Ao assistir ao filme, algumas tarefas foram propostas, relacionadas a: qual a cor das roupas usadas, quem era *mommy, daddy, brothers, sisters, baby* etc. Há uma gama variada de *chantz* e músicas para todas as idades em inglês.

Podemos afirmar que a internet oferece diversos jogos e canções que devem ser explorados e planejados para as atividades. Para isso, antes das aulas, eles devem ser vistos e analisados pelo(a) professor(a), para que possa definir como poderão ser mostrados às crianças. O livro utilizado foi muito bem aceito e deu vazão a várias atividades com música, recortar, colar, desenhar, ligar pontos, montar quebra-cabeça etc. As atividades seguem uma lógica de conhecimento e estão dentro de vários gêneros discursivos, como escrever mensagens, cartão de agradecimentos, fazer listas, seguir direções etc.

Figuras 1, 2 e 3. Produções dos alunos a partir de atividades de cortar, colar e criar com canudos ou palitos, do livro *English Playground*.





Fonte: Acervo da autora (maio-junho, 2020).

Os depoimentos dos adultos que acompanham as crianças – pais, mães, tios(as) ou avós

A presença de um adulto é muito importante nesse contexto, a menos que as crianças já tenham mais de 12 anos. Para procedermos às aulas com colagens e desenhos, os adultos precisam colaborar, trazendo para o espaço da aula canetas, lápis de cor, tesoura sem ponta, cola. Há alguns aspectos importantes, observados pelos pais, destacados a seguir:

(1) *Criança x computador x ferramentas*: as crianças estão manuseando, muitas delas pela primeira vez, a câmera, o celular, o *notebook*, e aprendendo a mexer neles, mandar *emoticons* etc. Também resistem à aula, movendo a câmera para cima ou para baixo, evitando repetir o que a professora solicita ou fazer certas atividades. São partes integrantes do processo. Como lembra L, pai de M, elas ainda têm dificuldade com o outro, do outro lado, e curiosidades com a tecnologia seja o *hardware* ou o *software*.

(2) *Fundo da sala da professora*: o fundo da cena projetada pela professora, muitas vezes a sala de sua residência – deve ter elementos e não apenas uma pessoa com um fundo branco na frente de uma tela. Nos dizeres da mãe “uma coisa meio hospitalar”. A “paisagem” que o aluno deve ver, portanto, deve ser preenchida preferencialmente com livros, cores, quadros. As salas de encontro virtual – como Zoom, Google Meet e outras – têm a possibilidade de incluir efeitos como o *blurr*, deixando o fundo “borrado” sem nenhuma imagem.

(3) *Maior proximidade com a professora*: os alunos estão mais próximos da professora no meio *on-line* do que nas aulas presenciais, demonstrando que interação, mesmo que a distância, faz diferença para os pequenos. Ficar transmitindo matéria sem contato com os alunos cansa a criança, que se desmotiva e começa a não querer mais assistir às aulas *on-line*.

Os alunos

A menina M, de seis anos de idade, não está alfabetizada. A aluna se mostra muito curiosa por estar em frente à câmera; mexe no equipamento para cima e para baixo, tira o som, tenta “brincar” com o computador e a câmera. Mostra-se tímida para falar, sabendo estar sendo filmada, mas se a “câmera” não está olhando para ela parece falar mais. Está, ainda, aprendendo a se comunicar pelo novo formato, através da tela. Gosta de desenhar, colorir, cortar, usar massinha. Qualquer tentativa de dar uma aula muito estruturada – com palavras, ditados ou somente no ensino das letras e palavras – tende a ser cansativa. As crianças precisam de histórias, imagens bonitas, coloridas e música infantil. Muitas músicas foram acrescentadas, tais como a música do alfabeto, *Baby Shark*, *Mother Finger* etc. Foram ouvidas canções infantis a partir do computador Alexa ao lado do computador da professora. M faz desenhos muito bonitos, cheios de cor e demora muito para terminá-los. Diante disso, a professora precisa se manifestar, pedir que os termine como lição de casa. Há dias produtivos e outros não. Em alguns, ela não quer fazer nada. A professora respeita esses momentos e fica conversando com ela, elogiando-a. O *feedback* teve um efeito grande sobre M. Ao dizer-lhe que, se um dia, ela viajar para um país que fale inglês, precisará responder às perguntas feitas a ela e deverá saber o alfabeto, notou-se uma mudança de reação nas aulas subsequentes.

Foi observada também a importância do livro didático, no caso *English Playground*, pois o aluno se envolve com as atividades de recortar e colar nele apresentadas, bem como de colorir desenhos, juntar os pontos, montagem de quebra-cabeças, cartões de Natal e de agradecimento. M prefere as atividades que envolvem músicas, como cantar, por exemplo, e todas as que exigem habilidades motoras. Ficou muito evidente o processo de autonomia e o aprender o novo a partir do que já se sabe. Percebe-se a importância da presença de um adulto que auxilie a criança no tocante aos materiais que usará, como tesoura, papel etc., em especial até os nove anos.

V é uma menina cheia de vida e esperta. Aprende rapidamente. Não teme falar em frente à câmera e o faz com desenvoltura, mas necessita de um ambiente propício para ter aula. Como todas as crianças de seis anos, não pode ficar sozinha ainda, pois necessita de uma mesa ou escrivaninha em que possa assistir às aulas e ter a seu lado papel, canetas, massinha, tesoura. Isso não acontecia com frequência, pois V frequentemente estava na casa da avó e lá nem sempre todos os recursos necessários estavam à sua disposição, de modo que havia inúmeras interrupções. Porém V, sendo extremamente esperta, conseguia aprender, principalmente cantando e repetindo sentenças corretamente, com fluência e rapidez. Em certo momento, sua mãe solicitou ajuda com os deveres de inglês da escola, pois V chorava angustiada, por ter tido muitas aulas na metodologia em que o professor fala e dá as tarefas, o que a deixou bastante estressada. Tentou-se, então, contextualizar melhor o que V estava aprendendo. A disciplina era inglês – oceanos e os habitantes do oceano. Dentro do pensamento de Kalantzis, trouxemos à baila a experiência da criança: conversamos sobre os peixes que ela conhecia, ela desenhou todos eles e depois sugerimos um mundo fictício onde haveria *mermaids*, sereias, tubarões e estrelas do mar. Ela desenhou tudo muito bem e contamos histórias sobre as criaturas que vivem no fundo do mar, que foi desenhado pela aluna, também, com perfeição.

As meninas M e V, ambas de seis anos, começaram suas aulas juntas, nos mesmos horários, cada uma em seu próprio computador, usando o app Skype. Porém, o processo de aprendizado das duas crianças pequenas não se deu da mesma forma, ao mesmo tempo, não tendo sido bem-sucedido para as duas. Já os gêmeos T e VI, de 11 anos, tiveram aulas juntos e não se observaram problemas como em M e V. As duas meninas menores têm ritmos diferentes de aprendizagem e estilos muito variados de aprender. Uma questão que preocupou a professora foi em relação à memória das crianças pequenas, mas as estratégias em que a criança aprende fazendo mostraram-se eficientes, quando a professora aplicava alguma avaliação para as crianças pequenas. A observação confirma o que Vyotsky (1985) expressa no que diz respeito à memória.

A menina V tem seis anos e meio e se mostra interessada nas atividades. No início, houve alguma dificuldade para que se organizasse o espaço da aula em sua casa. É importante que o local destinado às atividades escolares tenha boa iluminação, uma mesa ou escrivaninha e que, à disposição das crianças, haja material disponível, como lápis de cor, papel para desenhar, tesoura e as folhas do livro que está sendo usado. Caso a criança não tenha facilidade de acesso a esses instrumentos, a aula será sempre interrompida, para que um adulto procure os itens necessários. A presença de um adulto – mãe, pai, tio, tia, avós – também ajuda imensamente. Foi possível observar que V produzia muito mais com a presença da tia, que carinhosamente a ajudava no que fosse preciso. Ela é uma criança que faz tudo muito rapidamente e mostra uma vivacidade para logo aprender. Porém, tentava “escrever” e mostrava o que havia feito, num *flash*, rapidamente, enganando a professora que tinha escrito correta e rapidamente, mas as anotações eram apenas garranchos. Para essa situação, a professora pedia que escrevesse menos, mas algo do que fora pedido, pelo menos uma palavra.

O livro *English Playground* foi muito bem aceito pelas crianças e um instrumento vital para o sucesso das aulas. As músicas do livro tiveram papel singular, em particular para o aprimoramento da pronúncia, pois eram muito apreciadas pelas crianças. Nas aulas com V e M, a professora desenhava junto com os alunos e depois as crianças achavam graça nos desenhos da professora. Muitas vezes, ela ia mostrando o modo como desenhava, mexendo o dedo ou a caneta no papel e demonstrando desenhos e escritas de letras e números.

Quanto aos gêmeos T e VI, de 11 anos, foi solicitado, pela mãe, que as aulas fossem para ajudar com o inglês da escola. As lições da escola eram enviadas à professora, que planejava a aula de acordo com o que havia sido pedido. A professora preparou aulas sobre passado simples e presente contínuo, contextualizando-as e trazendo o próprio contexto da vida dos dois alunos para que a aprendizagem se tornasse a mais significativa possível. Nas aulas subsequentes, foi retomado o mesmo tema com jogos *tic tac toe*. Os jogos eram feitos em papel e mostrados na tela. Quando a professora levou um exercício no Power Point, compartilhando a tela do Skype, a mãe dos meninos comentou que a interação já ficava menos intensa, pois desaparece o contato direto com as crianças, ressaltando-se o texto a ser usado. Em outras situações, os alunos mostraram conhecimento de *sites* que os ajudam nas aulas, como o *turbineseutexto.com*.

A professora pretende usar, no contexto de alunos maiores, a ferramenta *mentimeter.com*, que ajuda na avaliação de conteúdos de forma interativa. Em se tratando de alunos já mais acostumados com a educação *on-line*, a professora se utilizou da aula invertida e pediu-lhes que preparassem uma apresentação sobre um de seus jogos de computador favoritos. Eles prepararam, ensaiaram, enviaram o ensaio gravado em vídeo pelo WhatsApp e, no dia marcado, foram muito felizes nas apresentações pelo vídeo do Skype.

Em uma das aulas, o professor da escola solicitou que escrevessem sobre uma festa popular. T escreveu sobre festas juninas e VI sobre carnaval. Sem maiores dificuldades, T procurou no *site* de buscas Google vários artigos sobre festas juninas. Fez um “corta e cola” e o app *turbineseutexto.com* resumiu o texto. A professora interveio, dizendo que aquele seria um modelo para a escrita do próprio aluno; dito isso, T reescreveu o texto com suas palavras e acrescentou palavras no item sobre comidas juninas. Seu irmão VI, porém, teve uma pequena crise, ao pensar que poderia ser um plágio e escreveu o texto ele mesmo. A professora corrigiu o texto de VI e concordou com ele sobre o cuidado com plágios, copiando textos diretamente da internet.

A menina L tem nove anos, é esperta, autônoma e parece saber o que quer e como fazer, de modo que até ajuda a professora na aula. Podemos caracterizá-la como o aprendiz participativo de Kalantzis – aluno P, de participativo, autônomo, como Kalantzis (2015) o denomina. Com muita facilidade, L fez todos os exercícios do livro *English Playground 1*, com alguma suplementação de jogos e músicas. Ela dava ideias de como seria melhor realizar esta ou aquela tarefa e conduzia seu próprio aprendizado de modo excepcional. Cortar e colar eram atividades prazerosas, bem como colorir e criar histórias. Ela e a professora decidiram criar narrativas com diálogos entre os personagens e L trouxe e desenhou seus personagens favoritos: Coringa e Harley Queen, protagonistas de filme e da história em quadrinhos.

A partir dos personagens escolhidos, foram criadas histórias para os dois inimigos: suas famílias, seus *pets*, suas brigas, suas roupas, cabelos, olhos e o vocabulário foi aumentando, conforme ia sendo construído dentro do enredo e com toda liberdade. L participava ativamente de todas as atividades com interesse e cuidado para fazer tudo muito bem feito. Apenas uma atividade não lhe dava prazer, pois não gostava de cantar. Mas, como escrito no depoimento de sua mãe, não gostava de cantar, mas cantava. Assim como M, L muitas vezes cobria a câmera com suas mãos ou com um papel, para se sentir menos olhada e menos invadida. Desse modo conseguia realizar a tarefa proposta, de cantar ou falar. A professora, por sua vez, a ouvia e parabenizava. Cabe destacar que a aluna L adora jogos de computador e aplicativos com jogos. Tanto que ela mesma recomenda alguns apps para se aprender inglês, como o *Gachalife*. Este app, como as palavras vêm escritas em inglês, torna-se um jogo educativo em que cabelos, roupas e olhos podem ser modificados nos personagens. L avisou a pesquisadora sobre a riqueza de jogos para aprender inglês e manifestou prazer enorme em utilizar jogos no celular e no computador. Por essa razão, a pesquisadora resolveu usar Voki, um *site* que apresenta avatares e figuras que falam em inglês, que permite ao pesquisador escrever as histórias com L e depois ouvi-las e dramatizá-las.

L aprende muito rápido e gosta de sair do livro e dos planos predeterminados pela professora pesquisadora. Houve, portanto, necessidade de um contrato pelo menos: em cada sentença falada em português, três palavras seriam em inglês. Ficou evidente a importância de se conversar e acordar a respeito de algumas ações, sendo a vontade de falar sempre na língua materna parte desse acordo, em muitas ocasiões.

De modo geral, a atitude que se desenvolveu com os alunos foi de muito carinho e é preciso dizer que, com crianças de todas as idades, o carinho e o amor devem prevalecer. Em algumas aulas, o aluno pode não querer fazer nada, mas apenas estar ao lado da professora, e isso aconteceu diversas vezes com L, M e V.

A simples presença, num momento singular de pandemia, também tem seu peso e valor. Como afirma Goswami (2014), “[...] para otimizar esses ambientes, necessitamos lançar mão de tempo, paciência e amor”.

|| *English Playground*: uma proposta atual

O livro usado nas aulas *on-line* foi o *English Playground*, de Reinildes Dias e Heather J. Blakemore, dedicado às crianças de seis a dez anos, do Ensino Fundamental. A seguir, destacam-se as razões pelas quais o livro se tornou um auxiliar de primeira grandeza no ensino para as crianças deste estudo.

- (1) O livro pode ser usado enquanto a aula é dada pela plataforma bem como fora desse momento para fazer tarefas de casa – o aluno pode fazer as atividades e mostrar o resultado através da câmera. A linguagem utilizada é do conhecimento da criança em contato com seus colegas e se encaixa nos gêneros discursivos do universo infantil. Dessa forma, ao pedir ao aluno que corte, desenhe, pinte, encontre as diferenças, ele está brincando com a nova língua bem como se vê em um jogo lúdico, divertido e com surpresas. Os gêneros discursivos mostrados na obra correspondem àqueles usados no dia a dia da criança.
- (2) O livro tem cinco volumes e apresenta mascotes como anfitriões: no livro 1, o macaquinho introduz os personagens; no livro 2, temos o Teddy Bear (bichinho de pelúcia); no livro 3, o *squirrel* Bobby (esquilo); no 4, temos a cachorrinha Millie; e, finalmente, no 5, temos Polly, o papagaio. Esses personagens apresentam o fio da história e se conectam aos demais personagens infantis que brincam no *playground*, aprendendo a nova língua. Tomou-se cuidado com a cultura e a etnia diversa dos personagens, bem como com suas diferentes e coloridas vestimentas.
- (3) Evidencia-se o fundamento teórico em uma visão de língua sociointeracionista em que se salienta o aprendizado acontecendo na interação social, como proposto por Vygotsky. Partindo-se desse pressuposto, a presença do professor e, no caso *on-line*, de alguém que acompanhe as crianças marca o ponto de apoio epistemológico na confecção da obra.

- (4) Por conta da interação social que se desenvolve, a linguagem usada está em consonância com seu sentido e suas funções sociais. Por isso mesmo a criança aprende a escrever cartões de Natal, de agradecimento, e aprende, ainda, canções para eventos sociais como aniversários, Natal etc.
- (5) A música é apreciada pelas crianças, muito embora algumas se mostrem envergonhadas para cantar, o que se resolve cobrindo a câmera. *Chants* e músicas do repertório infantil – como a canção “Brilha estrelinha” – são ouvidas e cantadas com gosto pelas crianças.
- (6) Um aspecto de grande cuidado é a ênfase nas diversas atividades que atendam as múltiplas inteligências, tais como, linguística, lógica, musical, sinestésica, espacial, naturalística, inter e intrapessoal.
- (7) A escrita é integrada às outras competências, de modo que textos simples são utilizados em práticas sociais. L, por exemplo, enviou à mãe um cartão de aniversário com um desenho e escreveu: *To Mom, with love*. Ou mesmo para o Dia das Mães, a escrita pode ser simples e corresponder ao que o gênero felicitações pede: para quem, por que e com qual propósito.
- (8) A avaliação é processual, durante o tempo em que a criança aprende. No presente estudo, eram dadas estrelinhas em avaliações mais formais e *feedback* positivo em avaliações das atividades feitas – como desenhos, criação em massinha, corta e cola, quebra-cabeça etc.
- (9) O livro promove a coordenação motora da criança através de atividades, tais como: juntar os pontos, cortar e colar em palitos os desenhos feitos, decoração da árvore de Natal, desenho ou recorte da meia para Papai Noel, colocar os brinquedos em labirintos, jogos de memória, entre outras. Todas essas atividades foram relevantes e trouxeram considerável aprendizado da língua estrangeira, colaborando igualmente na aprendizagem e no letramento da língua materna.

Aulas de inglês *on-line*

Aula com M

Objetivo: aprender cores e ser capaz de reconhecê-las em vários contextos

Processo: experienciando o conhecido e o novo.

Inicialmente, a professora cumprimenta a aluna em inglês: *“Hello, how are you today? I have a monkey and a rabbit here, look at them!”*⁴ - e mostra os dois brinquedos à aluna. Em seguida, diz: *“The monkey is brown, and the rabbit is white. Talk to them! Say ‘Hi, Mr. Monkey’ and ‘Hi, Mr. Rabbit’. Great! Now, look at the colors!”*⁵. A professora apresenta as cores dos brinquedos e ainda estende o tema para canetas, lápis e outros objetos de sua sala. Com isso, M aprende e repete vários nomes de cores e novos objetos. *“Blue pen, pink dress, blue paint, brown monkey, white rabbit”*⁶ etc. Depois a professora pede à aluna que aponte para objetos de determinadas cores, e a criança vai buscando e apontando, em sua casa, objetos cujas cores são determinadas pela professora.

Em seguida, a professora já entra no processo de **conceituar** as cores: “o céu é azul, o coelho é branco e o arco-íris tem sete cores: azul, índigo, violeta, amarelo, vermelho, laranja e verde”. A aluna desenha o arco-íris, tendo como modelo a imagem do livro.

Figura 4. Produção da aluna M, a partir de imagem presente no livro *English Playground*.



Fonte: Acervo da autora (maio-junho, 2020).

A partir do conceito de cor e de que o mundo é colorido, a aluna passa a ver, no livro, as figuras das crianças no *playground* e responde às perguntas da professora: “Olhe quantas crianças!! Essa é a Erica e esse o André. De que cor são seus tênis? - *What color are their*

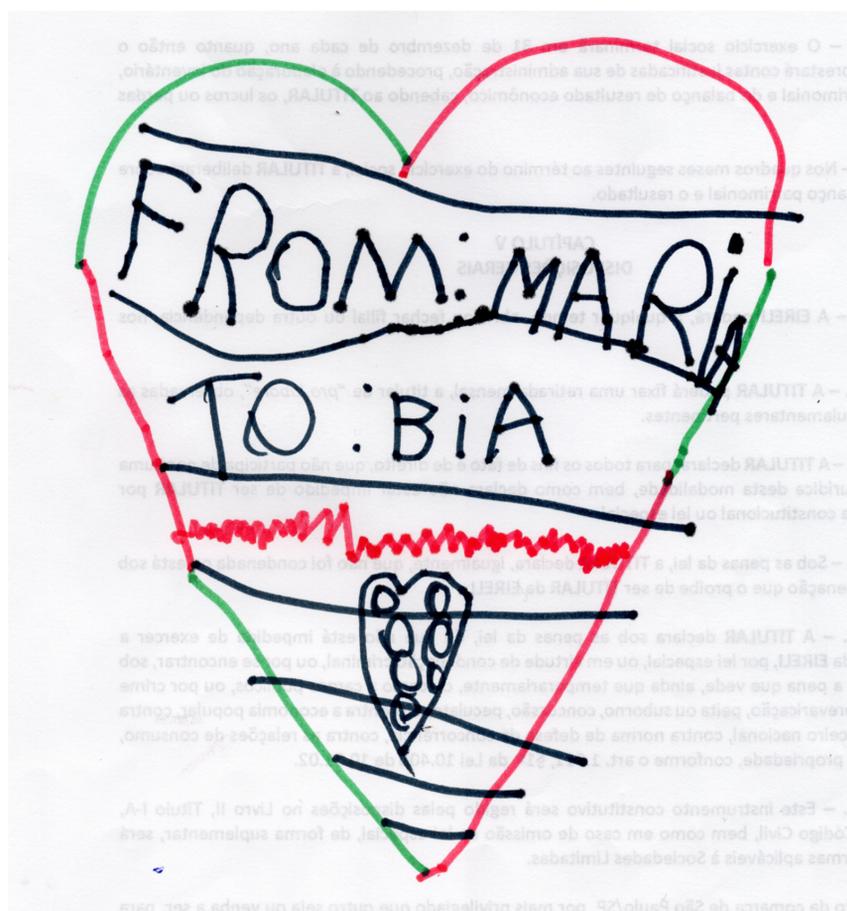
4 Em tradução livre: “Olá, como você está hoje? Eu tenho um macaco e um coelho aqui, veja!”.

5 Em tradução livre: “O macaco é marrom e o coelho é branco. Fale com eles! ‘Oi, seu Macaco’ e ‘Oi, seu Coelho’ Muito bem! Agora veja as cores!”.

6 Em tradução livre: “Caneta azul, vestido cor de rosa, pintura azul, macaco marrom, coelho branco”.

sneakers?”. E assim a criança vai **aplicando** seu conhecimento em outros contextos, como previsto por Kalantzis e Cope (2015). Nas aulas seguintes, a criança brinca com números e cores, usando massinha. Ela já aprendeu os números de 1 a 10, e a professora pede: “*M, make a blue number 1, please, a red 2 and a yellow number 5*”⁷. Novamente, voltam para o livro compartilhado na tela e cantam as canções “One to ten” bem como “10 little indians”. Nas próximas aulas, a criança entra no processo de **aplicar criativamente**, quando a professora propõe: “Já que você já sabe os números, vamos aprender a fazer contas!!!”. Então, ela ensina os sinais de soma e subtração (+ e -) e inicia, em inglês, essas operações matemáticas: “5 plus 2 is?”. Ela mostra esses números nos dedos ou com objetos ou desenhos e a criança aplica os números em outro contexto, que será aprendido na escola. Segue perguntando: “8 minus 1 is?” e novas aplicações criativas vão acontecendo, já no processo de **aplicar funcionalmente**, pois já são práticas sociais, como dar o número do telefone, dizer a idade entre outras, mandar mensagens.

Figura 5. Envio de mensagem.



Fonte: Acervo da autora (maio-junho, 2020).

Aulas com L

Aula 1

Objetivo: aprender os membros da família em inglês.

Processo: experienciando o já conhecido e o novo.

⁷ Em tradução livre: “M, faça um número 1 azul, por favor, um 2 vermelho e um número 5 amarelo”.

A professora inicia a aula falando sobre a família dela. Diz que tem dois irmãos, conta um pouco sobre eles e L faz o mesmo. A professora adianta o verbo *to have* (ter) e ensina as palavras *father, mother, sister, brother* (pai, mãe, irmã, irmão) e outras em inglês. Ela inicia o desenho de sua família e diz à aluna que vai desenhar sua *Family tree* (árvore da família ou árvore genealógica). Vai desenhando em frente à câmera, dentro de uma árvore, representando a família. A aluna repete novas palavras e sentenças, tais como, *This is my brother Marcos and that is my brother Fabio*⁸, e vai desenhando uma família também falando em inglês e português, lembrando de um ou outro primo.

O conceito de família já está internalizado pela aluna, mas aos poucos outros novos conceitos como a árvore genealógica e as ligações familiares vão sendo aprendidos. Elas estão **conceituando**, como propõe Kalantzis, o que acontece *pari passu* com o **experenciar**. O livro é compartilhado na tela do computador e vemos uma família. L a descreve, assim como as cores. Nomeia *mother, father, brothers* (mãe, pai, irmãos) etc. A seguir, canta o trecho de uma bela canção como está no livro. A professora põe a mesma música no computador e elas cantam juntas:

We are Family

My brother and my sister and me.

We are family

*We have a big family tree*⁹.

A seguir, L ouve o áudio sobre a família de Erika, personagem do livro, e, em uma **aplicação criativa**, desenha sua família na árvore apresentada no livro.

Figura 6. Produção de L – *Family tree*.



Fonte: Acervo da autora (maio-junho, 2020).

8 Em tradução livre: "Esse é meu irmão Marcos e aquele é meu irmão Fábio".

9 Em tradução livre: "Nós somos uma família/Meu irmão, minha irmã e eu/Nós somos uma família/Nós temos uma grande árvore familiar".

Observamos que L não somente desenhou os membros da família, como ligou-os com flechas, relacionando-os. Ela também acrescentou bolhas com cumprimentos (*hi, hello*) e um *pet* (cachorrinho), mostrando que já estamos em outro processo: **aplicar criativamente**.

Por ser muito inteligente, L já traz um pensamento crítico que se destaca, a respeito do que aprende, de modo que foge dos padrões mais convencionais em todas as suas produções. Ela tem opinião própria e sabe o que quer aprender e como. Adora jogos como as crianças de sua idade e o app Kahoot funcionou muito bem na aula dada sobre os golfinhos.

Aula 2

Objetivo: aprender sobre golfinhos nariz-de-garrafa.

Com a orientação de Reinildes Dias, decidimos usar vídeos da *National Geographic* como suplementação de aulas, por sua conexão com aulas de Biologia ou Ciências.

O vídeo escolhido foi *Amazing Creatures*¹⁰. Nele, um narrador fala que os golfinhos são criaturas muito inteligentes que se comunicam por sons e andam em bandos. Aparecem nas águas mornas dos oceanos Índico, Pacífico e Atlântico. O seu nariz tem formato de garrafa, daí o nome – “golfinhos nariz-de-garrafa”. L assistiu ao vídeo em casa, dentro de uma abordagem de aula invertida e ficou muito entusiasmada com o teste do Kahoot em que se trabalha com a imagem da tela do computador da professora e o celular do aluno, **experenciando o que já conhece e o novo**. Essa parte aconteceu na casa da aluna, enquanto ela assistia ao vídeo. No dia da aula, passamos para o *quiz* sobre os golfinhos e o *quiz* deu à aluna a possibilidade de reforçar **conceitos**, como: golfinhos são mamíferos, inteligentes e gostam de águas mornas; são criaturas inteligentes, que se comunicam com sons no mar. A aula se aproximou da abordagem denominada CLIL – Abordagem de Conteúdo e Linguagem Integrados.

Nesse episódio com L, destacaram-se os dois processos: **conceituando por nome e conceituando por teoria**.

Aula 3

Objetivo: aprender formas como triângulo, retângulo, quadrado, trapézio e linha de simetria.

A professora inicia a aula com um vídeo do YouTube sobre *line of symmetry* (linha de simetria), no qual conceitos básicos de linha de simetria são dados em inglês. Ela explica por meio de desenhos o que vem a ser essa linha, de modo que a forma é dividida igualmente e resulta em duas partes que se ajustam corretamente. Estamos **experenciando o novo a partir das formas já conhecidas**: triângulo, retângulo, quadrado, círculo.

Nesta aula, **o processo de conceituar** é bastante relevante, pois as formas conceituadas são teoricamente aprendidas e, ao mesmo tempo, **conceituadas por nomes**; além das conceituações das formas, a aluna aprende uma **conceituação teórica** da geometria: o que é linha de simetria.

10 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VjMn_dVCJyA. Acesso em: 02 maio 2020.

Figura 7. Produção de L – linha de simetria.



Fonte: Acervo da autora (maio-junho, 2020).

Aulas narrativas

Objetivo: Criar **narrativas**, aplicando o conhecimento novo e transformando-o, através de **pensamento crítico**.

Um dos processos salientados por Kalantzis e Cope é justamente aquele em que, ao aplicar o conhecimento, o aluno já começa a criticar e a transformar o que lhe foi dado, de maneira criativa e crítica. L e a professora resolvem criar uma narrativa e a professora determina que a menina desenhe e crie os personagens principais ao redor dos quais o enredo acontecerá. L não teve dúvidas e, rapidamente, disse que iria buscar *on-line* os dois personagens de que ela mais gostava. Rapidamente, ela buscou *The Joker* (Coringa) e *Harley Queen* (Arlequina). A professora pede a L que os desenhe e ela o faz, fornecendo cores e detalhes, como em uma ficha técnica.

Figuras 8, 9, 10 e 11. Produções de L – Coringa, Arlequina e ficha técnica.





Fonte: Acervo da autora (maio-junho, 2020).

A partir dos desenhos e dos balões com conversas entre os personagens, L cria o enredo que se passa entre eles. Estamos no processo de **aplicar o aprendido em outros contextos, criativamente**. Ao escrever e falar, a aluna integra duas habilidades que são desenvolvidas através da semiose (desenho) e podemos observar imagens coloridas e cheias de movimento.

Aulas com boneca

Objetivo: desenvolver vocabulário frente a uma novidade.

Processo: experienciando o conhecido e o novo.

Aconteceu uma grande novidade na vida de L: a boneca que ela aguardava, chegou. Muita emoção para apresentar *Luiza*, sua boneca capaz de mamar e, conseqüentemente, precisar trocar a fralda!! Frente a essa tamanha novidade, nada que pudesse ensinar estaria dentro do interesse e do desejo de L. Então, focalizamos a aula toda em sua boneca: tamanho, beleza e necessidades.

A professora resolveu imaginar o quarto de Luiza e assim desenvolver todo o vocabulário pertinente a um quarto de bebê. A ideia agradou a aluna, que foi falando e desenhando o quarto, enquanto a professora oferecia o vocabulário na Língua Inglesa: *crib, couch, sofa, bed, wardrobe, closet, pacifier, dippers, bottles, milk etc.*

À medida que L desenhava o quarto da boneca, **aplicava criativamente** os significados e escrevia os novos vocábulos. Nesse movimento, L vai **conceituando** como a vida de uma bebê pode ou deve ser, mostrando como troca a fralda da boneca, como a segura para dar a mamadeira, como a segura para arrotar e outros aprendizados importantes para ela.

Aulas com T e VI

São irmãos gêmeos bivitelinos, ou seja, não são idênticos e têm personalidades totalmente distintas. Estão com 11 anos e cursam o 6º ano do ensino fundamental.

A mãe solicita ajuda com as aulas da escola. Estão aprendendo o *simple present* e o *present continuous*. **Experienciando o já conhecido**, usamos os verbos de ação para nomear as atividades ao longo da semana, reforçando, assim, os nomes dos dias da semana. **Aplicamos criativamente** o que foi memorado, em um novo calendário, que é o da pandemia, e aprendemos

a **conceituar teoricamente** o uso do *simple present versus* o do *present continuous*, com as explicações necessárias da rotina e o uso de um ou outro tempo verbal, dependendo do gênero: *simple present* para rotinas e *present continuous* para quebra de rotina. Sempre que possível, ocorre a dramatização que, dentro dos processos de Kalantzis, denomina-se aplicação criativa, podendo ser constituída de simples trocas sobre o gênero rotina, por exemplo: *What do you do on Sundays? I watch movies with my family etc.*

Para esses alunos, foi pedido que assistissem a um filme da *National Geographic* e, assim como na aula de L, eles assistiram, em outro horário, dentro da abordagem aula invertida, para, no dia da aula, responderem a um teste sobre o vídeo com o app Kahoot. O sucesso foi enorme e levou a muito aprendizado, dentro do processo **conceituar teoricamente**.

No que diz respeito à **aplicação criativa**, os alunos pensaram no oceano e desenharam peixes no oceano. As figuras a seguir mostram a arte dos meninos:

Figuras 12 e 13. Produções de T e VI.



Fonte: Acervo da autora (maio-junho, 2020).

Breves considerações finais

A riqueza do conhecimento que vem da prática é imensa. Trata-se de um aprendizado de mão dupla: professora e aluno(a) crescem juntos e aprendem seus estilos e gostos. Aprender e ensinar *on-line* estará na ordem das escolas e institutos, pois não temos mais saída se observarmos que pandemias e o próprio avanço tecnológico nos pedem novos modos de ensinar e aprender. É muito triste pensar que as escolas públicas, em muitas cidades do país, estão fechadas, e crianças poderiam estar aprendendo se houvesse um mínimo interesse do Estado para ajudar as famílias com internet e equipamentos como *tablets*, por exemplo.

As crianças que participaram deste estudo de caso são privilegiadas, por terem em casa computador, internet e contato com *sites*, aplicativos e livros bons e interessantes.

As conclusões nos levam a endossar a importância desse novo letramento digital que se instalou no mundo. Precisamos aprender com os que já manuseiam ferramentas tecnológicas e incrementar o ensino *on-line* com novidades para avaliar alunos, para ensinar com jogos educativos e para mostrar que aprender pode ser divertido e prazeroso. O livro, por sua vez é um instrumento primordial, que promove o conhecimento e sua sistematização; é um lugar de estudo, quer haja aulas *on-line*, com a professora, ou não.

Alguns aspectos merecem ser destacados na conclusão, pois servem como guias para aulas *on-line*. São eles:

- (1) o estudante participativo se interessa mais e ajuda a professora, ele quer ser autônomo, naturalmente;
- (2) o *feedback* é essencial nesse contexto;
- (3) aprender fazendo é o caminho para ensinar inglês para crianças; e
- (4) a repetição e os processos de experimentar o novo a partir do conhecido são caminhos necessários.

Referências

ALMEIDA, S. H. V. de. **O conceito de memória na obra de Vygotsky**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial – elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede – Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ATIÊ, L. Prática docente: 30 depoimentos sobre como a escola foi recebida em casa. 2020. *In: Desafios da Educação*. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/depoimentos-sobre-escola-em-casa/>. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <https://bit.ly/3ofBWZH>. Acesso em: 13 out. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **The things you do to know**: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. Illinois (USA): University of Illinois, 2015.

COSENZA, R.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, R.; BLAKEMORE, J. Heather. **English Playground – 2º ano (7 anos)**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2008.

DIAS, R.; BLAKEMORE, J. Heather. **English Playground – 1º ano (6 anos)**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2008.

DIAS, R.; BLAKEMORE, J. Heather. **English Playground**. Manual do Professor. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

DOS SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 307-320, mai./ago. 2011.

FRAGELLI, T. **5 estratégias para estimular a motivação intrínseca dos estudantes sob o olhar da neurociência**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3ljcGQI>. Acesso em: 29 maio 2020.

GOSWAMI, U. **Child Psychology, a very short introduction**. Great Britain: Ashford Color Press Ltd, 2014.

INSTITUTO Península. **Em quarentena**: 83% dos professores ainda se sentem despreparados para ensino virtual. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2KTdI97>. Acesso em: 26 maio 2020.

JAUMONT, F.; STEIN-SMITH, K. **The gift of languages – Paradigm shift in US Foreign language education – The Bilingual Revolutionary series**. Nova Iorque: TBR Books, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Great Britain: Cambridge University Press, 2012.

KOLB, D. **Experiential Learning**: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

MARTINS, H. H. T. de S. Educação e Pesquisa Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

PAPAJA, K. **Focus on CLIL**. Cambridge: Scholars Publishing, 2014.

REVELL, A.; WAINWRIGHT, E. What makes lectures “unmissable”? Insights into teaching excellence and active learning. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 33, n. 2, p. 209-223, 2009.

SALLA, F. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. 2012. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 8 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**. The development of Higher Psychological Process. Cambridge; London: Harvard University Press, 1978-2019.

Sobre a autora



Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) em Linguagem e Educação. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP). Fez seu pós-doutorado em formação inicial de professores de inglês em Araguaína, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Fez seu segundo pós-doutorado em Formação de professores e tecnologias na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) focalizando Multiletramentos e Multimodalidade. Professora adjunta IV, na Universidade de Brasília (UnB) onde atua na graduação e pós-graduação, como professora e orientadora, no Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA). Sua área de atuação e pesquisa concentra-se na formação do professor de línguas estrangeiras e educação bilíngue, multilíngue, tendo publicado dois livros na área: *Como fazer relatório de pesquisa* e *Das lamentações às realizações possíveis*. Seu foco de interesse, no momento, concentra-se no tema Bilinguismo e multilinguismo. Já coordenou o programa Residência Pedagógica, da CAPES, e o subprojeto língua inglesa PIBID, de 2014 a 2018. Lidera grupo de pesquisa sobre o medo de falar língua estrangeira. Tem se iniciado no ensino de língua adicional a crianças.

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Letraria ®