

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC SP

JUCIMEIRE DE SOUZA BISPO

**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: O USO DE RECURSOS
TECNOLÓGICOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS
DO CICLO INTERDISCIPLINAR E AUTORAL**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2017**

JUCIMEIRE DE SOUZA BISPO

**REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA: O USO DE RECURSOS
TECNOLÓGICOS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS
DO CICLO INTERDISCIPLINAR E AUTORAL**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Reflexivas e Ensino – Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob orientação da Professora Doutora Maria Aparecida Caltabiano Magalhães Borges da Silva.

**SÃO PAULO
2017**

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter permitido iniciar e concluir um projeto com vistas ao aperfeiçoamento da minha prática educativa.

A todas as professoras do Curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino Aprendizagem de Inglês na Escola Pública, cujas aulas e textos me inspiraram a refletir sobre minha prática.

À professora Antonieta Celani, Cida Caltabiano, Beth Pow, Márcia Mathias, pela inspiração, paciência e incentivo.

Aos novos amigos da turma do período letivo 2015C2, especialmente ao Alberto, Fernanda, Gabriel, Magali, Mariana, Vita e outros colegas que enriqueceram minhas reflexões sobre a atual situação do ensino público.

Aos meus pais, Pedro e Terezinha (*in memoriam*), pelo incentivo e importância que deram aos estudos como forma de transformação de nossas vidas.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhado pela união e incentivo nos momentos mais difíceis de nossas vidas.

Aos alunos e gestores que gentilmente participaram deste estudo, acrescentando boa vontade e desejo de melhorar a qualidade do desempenho dos alunos nas aulas de inglês.

À Associação Cultura Inglesa por ter patrocinado este curso de pós-graduação e por acreditar que fomentando cursos de educação continuada é possível mudar a realidade do ensino e aprendizagem de inglês na rede pública.

Por último, mas não menos importante, ao meu esposo que tem me apoiado e acreditado no meu desejo de ser uma pessoa melhor no mundo.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre ações docentes que colaborem para o desenvolvimento da proficiência dos alunos em língua inglesa a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

A fundamentação teórica que embasa o presente estudo se apoia em estudos sobre reflexão e prática docente, com especial atenção ao ensino de inglês para crianças considerando também as propostas para o ensino da língua no contexto público brasileiro. Além de autores que discutem a importância da reflexão docente como Hutchinson e Waters (1987), Freire (1996), Perrenoud, (2002), Liberali (2008), Wiggins & McTighe (2012), este estudo está embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, SME 2015), Direitos de Aprendizagem no Ciclo Interdisciplinar e Autoral (São Paulo, SME/COPED, 2016). Para contribuir com a reflexão sobre o ensino para crianças o estudo está apoiado em Brown (2007), Rocha, Tonelli e Silva (2010), Rocha (2010), Shin (2014) entre outros.

Os resultados revelam que a atividade diagnóstica, as necessidades de aprendizagem dos alunos e os recursos que facilitam a aprendizagem, podem contribuir para a prática docente e o contínuo progresso dos discentes em língua inglesa no percurso de sua escolaridade.

Palavras chaves: ensino de inglês para crianças, reflexão docente, prática, recursos, tecnologia.

ABSTRACT

This paper aims to reflect upon teacher's actions that will help develop kids' English proficiency since their primary school years.

The theoretical reference that supports the present study is based on studies about reflection upon teacher's action, with special attention to teaching kids English, also considering the Brazilian public context. Besides the authors that discusses the importance of teacher's reflection such as Hutchinson and Waters (1987), Freire (1996), Perrenoud, (2002), Liberali (2008), Wiggins & McTighe (2012), this study also considers the Brazilian National Parameters for Language Teaching (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - Brasil, 1998), Integrated Primary Municipal Curriculum (São Paulo, SME 2015) and Learning rights (Direitos de Aprendizagem no Ciclo Interdisciplinar e Autoral - São Paulo, SME/COPEL, 2016). To contribute to the reflection of teaching kids English this study is based on Brown (2007), Rocha, Tonelli and Silva (2010), Rocha (2010), Shin (2014) among others.

The results have shown that needs analysis and teaching resources can contribute and facilitate teacher's practice that will enhance student's English performance during their school life.

Keywords: teaching kids' English, reflection upon action, teacher's practice, resources, technology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cronograma Planejamento de aulas.....	30
Quadro 2 Planejamento da aula 1.....	30
Quadro 3 Planejamento da aula 2	31
Quadro 4 Planejamento da aula 3	32
Quadro 5 Planejamento da aula 4	33
Quadro 6 Planejamento da aula 5	34
Quadro 7 Planejamento da aula 6	35
Quadro 8 Planejamento da aula 7	36
Quadro 9 Planejamento da aula 8.....	37
Quadro 10 Planejamento da aula 9.....	38
Quadro 11 Atividade diagnóstica aluno 1.....	47
Quadro 12 Atividade diagnóstica aluno 2.....	47
Quadro 13 Atividade diagnóstica aluno 3.....	47
Quadro 14 Modelo de atividade – My Bio poem.....	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Etapas do processo de backward design.....	17
Figura 2 Competência para uma prática reflexiva.....	20
Figura 3 Frutas e vegetais.....	40
Figura 4 Animais.....	40
Figura 5 Emotions.....	41
Figura 6 Print da tela do Google Tradutor.....	42
Figura 7 Print da tela Voki classroom apresentando os recursos da plataforma.....	43
Figura 8 Print da tela Voki cassroom explorando os recursos.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Questão 1 do questionário.....	51
Gráfico 2 Questão 2 do questionário.....	52
Gráfico 3 Questão 3 do questionário.....	53
Gráfico 4 Questão 4 do questionário.....	54
Gráfico 5 Questão 5 do questionário.....	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
1.1 Understanding by design – UbD.....	13
1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira -Ensino Fundamental II - PCN-LE (1998).....	18
1.3 Reflexão crítica e Prática Docente.....	20
1.4 Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, Projetos e Tecnologias da Informação e Comunicação.	22
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA	27
2.1 Caracterização do contexto de pesquisa	27
2.1.1 A comunidade.....	27
2.1.2 A Escola	28
2.1.3 A turma pesquisada	28
2.1.4 A Professora pesquisadora	29
2.2 A coleta de dados.....	29
2.2.a Atividade diagnóstica	38
2.2.b Atividades orais com <i>Jazz Chants</i> e imagens.....	39
2.2.c Atividade com a ferramenta do Google Tradutor.....	41
2.2.d Atividade com a plataforma <i>Voki classroom</i>	42
2.2.e Questionário.....	45
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	46
3.1 Dados provenientes da atividade diagnóstica	46
3.2 Dados provenientes do questionário	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
ANEXOS	62

INTRODUÇÃO

Sou Professora efetiva de língua Estrangeira Moderna (Inglês) e atuo na rede Pública Estadual Paulista há mais de 13 anos. Em minha trajetória profissional, ministrei aulas de inglês para alunos do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na função de gestora, atuei como Coordenadora Pedagógica Educacional. Entre as atividades desenvolvidas na escola, a de formação continuada foi a que mais me desafiava a buscar leituras e textos motivadores e que auxiliassem a implementação de atividades pelos docentes que ministravam aulas. Daí a necessidade de me formar para trabalhar com formação.

Pensando nisso, ou seja, na necessidade de formação continuada, percebi que, além da licenciatura em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, era preciso continuar aprendendo. Para tanto, ingressei como aluna no curso *on-line* Teacher's links oferecido pela PUC-COGEAE, em parceria com a Associação Cultura Inglesa. Desde então, não parei mais de estudar, e, em 2011, participei da versão *on-line* do Curso *Critical Thinking in the EFL Curriculum*, oferecido pela Universidade do Oregon. Já em 2012, concluí um curso on-line e presencial de elaboração de material, com enfoque no inglês global ministrado pela Universidade Estadual de Iowa - Estados Unidos.

Pela experiência do trabalho desenvolvido na escola, como professora de Inglês e Gestora Pedagógica, é que veio o convite para trabalhar no Núcleo Pedagógico (PCNP) de Língua Estrangeira Moderna, na Diretoria de Ensino da minha região. De lá para cá, as oportunidades de desenvolvimento profissional aumentaram a cada dia. Trabalhando com as regionais de ensino, percebi que as aspirações sobre o ensino da língua inglesa pelos PCNP e professores das escolas não são diferentes da época em que estive na sala de aula. Isso porque frequentemente indagam sobre como incentivar o aluno a se interessar ou a aprender a língua inglesa.

Quando iniciei meus trabalhos na equipe de Língua Estrangeira Moderna na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, percebi no discurso dos professores dificuldade em manter os alunos interessados nas aulas de inglês, tanto nas 56 escolas que iniciei o projeto de inglês nos anos iniciais, como nos Centros de Estudo de Línguas-CEL e nas aulas regulares de Anos Finais e Ensino Médio.

Em sua tese de doutorado *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público*, Rocha (2010) apresenta a falta de orientações para o ensino de inglês nos anos iniciais no

âmbito nacional impactando os trabalhos realizados em muitos estados e municípios que iniciaram a implantação do ensino da língua inglesa nas séries iniciais.

A insatisfação com esse contexto me motivou a reiniciar meus estudos acadêmicos, comecei a pensar no mestrado e fui impulsionada a fazer o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública¹. Esse curso ampliou meus conhecimentos e possibilitou uma reflexão sobre a importância de uma prática educativa voltada para as necessidades dos alunos no contexto da escola e do mundo atual. Os resultados da pesquisa realizada no primeiro semestre do curso em 2015, intitulada *Necessidades de Aprendizagem*, aplicada pelos alunos-professores em 21 escolas públicas estaduais, demonstraram que os alunos dos anos finais e ensino médio, além de manifestarem o interesse de aprender a ouvir e conseguir entender o que os outros falam em inglês, demonstram uma certa frustração por não se sentirem aptos a comunicarem-se nessa língua. Tais resultados me ajudaram a refletir sobre uma proposta de trabalho que possibilitasse aos alunos, já nos anos iniciais, um envolvimento com a aprendizagem da língua inglesa que possibilite o engajamento no discurso (oral e escrito) em inglês. O módulo Linguagem e Letramentos ampliou e reforçou minhas reflexões sobre a necessidade de desenvolver um projeto que promovesse um ensino que envolvesse os alunos cultural e linguisticamente, quando discuti e refleti sobre minha prática pedagógica ao descrever, informar, confrontar e reconstruir minha prática.

Esta pesquisa, como as citadas no início deste trabalho, tem por objetivo procurar compreender como o agir do professor pode influenciar na aprendizagem da língua inglesa por crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, por meio de um projeto que envolve um Tema Transversal – Pluralidade Cultural, esta pesquisa buscará destacar a importância de trabalhar conteúdo significativo para o aluno possibilitando o que Rajagopalan (2010) discute no prefácio do livro *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*: “a língua do outro precisa ser trazida do reino de xenos para o de oikos. Só nessa condição é que pode dizer que o processo de aprendizagem teve pleno êxito”.

A partir dessa proposta vamos procurar responder a seguinte pergunta:

- Quais procedimentos/atividades podem colaborar para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa?

¹ Programa de Formação Continuada do Professor de Inglês na Rede Pública promovido pela Associação Cultural Inglesa São Paulo.

E para responder ao objetivo e à pergunta de pesquisa, o presente trabalho acha-se organizado da seguinte forma: primeiramente, na Fundamentação Teórica, discuto os documentos oficiais e alguns autores, Hutchinson & Waters (1987), Hernández (1998), Moita-Lopes (2009), Wiggins & McTighe (2012), Rocha (2010) entre outros, para contribuir no levantamento de idéias e conceitos sobre a reflexão do professor no processo de aprendizagem. Além desses autores, abordo as questões presentes no Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) além dos Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (São Paulo, SME/COPEP, 2016). No capítulo seguinte, descrevo a Metodologia utilizada, norteadora das ações da presente pesquisa e apresento o perfil geral dos participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos para análise dos dados. Na sequência, apresento a discussão dos dados coletados e por fim, no último capítulo, trago as Considerações Finais sobre a pesquisa feita.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo apresento o embasamento teórico que norteia esta pesquisa. Primeiramente, apresento o conceito de *understanding by design* e sua implicação para o processo de aprendizagem; discuto os documentos oficiais que orientam o trabalho docente no ensino fundamental público, e questões relacionadas à reflexão e prática docente. Em seguida, apresento algumas considerações sobre o trabalho com projetos educacionais contextualizado com a realidade do aluno no que se refere à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). E, por fim, são expostos alguns conceitos referentes aos Direitos de Aprendizagem, Projetos e as tecnologias digitais da informação e comunicação para favorecer o ensino e a aprendizagem.

1.1 Understanding by design – UbD

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996)

Ao participar do II Fórum de Língua Inglesa: *Elaboração e Implementação de Currículos*, promovido pelo Conselho Britânico em abril de 2016, tive a oportunidade de acompanhar um workshop intitulado *Utilizando Backward Design para desenvolver aprendizado de língua baseado em conteúdo*². O workshop foi conduzido pela professora Rebecca Blum Martinez da Universidade do Novo México, Estados Unidos.

Segundo McTighe & Wiggins, (2012:01), o objetivo de tal *framework*³ é possibilitar um planejamento no qual sejam consideradas duas ideais centrais:

- 1ª. Foco no ensino e na avaliação que permita a compreensão e a “transferência” da aprendizagem;
- 2ª. Planejar atividades/currículo *backwards*, ou seja, com os objetivos em mente, a partir do que esperamos que os alunos aprendam.

² Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=g5kSThW810U>> Acesso em: 03/05/2016

Esse *framework* corrobora com o objetivo de ensino de língua estrangeira abordado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998). Os PCN-LE (1998:27) discutem a importância de pensar o ensino da LE tanto “do ponto de vista dos conhecimentos necessários para usá-la quanto em relação ao uso que fazem desses conhecimentos para construir significados no mundo social”. Ou seja, o ensino deve ser balizado pelo conhecimento que o aluno adquiriu e pelo modo como o aplica em sua vida social. Para que isso aconteça, é preciso ter em mente que as atividades que vão dar suporte ao ensino estejam concatenadas; entender esse processo é condição *sine qua non* para que o docente realize um trabalho a favor da aprendizagem e não seja mero transmissor de conteúdos previamente elaborados nos materiais disponibilizados nas escolas públicas.

Portanto, o processo de planejamento é crucial. Ao planejar com base no exposto acima, McTighe & Wiggins (2012), apontam sete princípios:

- 1º a aprendizagem acontece quando os professores pensam propositadamente no planejamento de atividades/currículo;
- 2º o framework ajuda a refletir sobre o desenvolvimento e aprofundamento de como o aluno demonstra a compreensão do que aprendeu e como irá transferir o que aprendeu;
- 3º a compreensão é revelada quando os alunos conseguem utilizar o que aprenderam por meio de situações/atividades que demonstrem autenticidade. Exemplo: atividades que demonstrem a capacidade de explicar, interpretar, aplicar, mudar a perspectiva, enfatizar e auto-avaliar, podem servir como indicadores que aprenderam;
- 4º é preciso considerar os resultados desejados a longo prazo através de um processo que pode ser dividido em três estágios (Resultados desejados, evidência e plano de ensino/aprendizagem). Este processo ajuda a evitar os problemas comuns de tratar o livro didático como currículo e não como um recurso, um apoio ao processo de ensino;
- 5º Os professores trabalham para propiciar a compreensão, não são fornecedores de conhecimento, habilidade ou atividades com foco no conteúdo. Os docentes buscam assegurar que a aprendizagem aconteça, não apenas ensinando (e assumindo que o que foi ensinado foi aprendido); é preciso verificar se os alunos aprenderam e se conseguem colocar em prática o conhecimento;
- 6º revisar regularmente o plano de ensino e o currículo aprimora a qualidade do ensino e propicia discussões profissionais envolventes;

7º o framework possibilita uma reflexão profissional contínua. A partir do resultado das aprendizagens dos alunos é possível rever/repensar atividades e procedimentos para que a aprendizagem aconteça (McTighe & Wiggins, 2012:1-2).

Após essa breve referência aos princípios que norteiam esse *framework*, apresento as três etapas dessa proposta de acordo com McTighe & Wiggins (2012:3-6):

1º Elencar os resultados que esperamos alcançar

- Questões-chave:
 - a) O que os alunos devem conhecer, entender, devem ser capazes de fazer?
 - b) O que será utilizado como demonstração de que os alunos aprenderam?
 - c) Quais conhecimentos devem ser acumulados?
 - d) Quais perguntas faremos cujos resultados demonstrarão que estamos acompanhando a aprendizagem?

2º Determinar evidências da aprendizagem

- Questões-chave:
 - a) Como saberemos se os alunos alcançaram os resultados desejados?
 - b) O que vamos aceitar como evidência da compreensão do aluno e sua capacidade de usar (transferir) sua aprendizagem em novas situações?
 - c) Como avaliaremos o desempenho dos alunos para que sejamos justos e consistentes?

3º Planejar experiências de ensino e aprendizagem

- Questões-chave:
 - a) Como apoiaremos os alunos enquanto elaboram a compreensão de ideias e compreendem processos importantes?
 - b) Como os prepararemos para transferir autonomamente suas aprendizagens?
 - c) Quais conhecimentos e habilidades os alunos precisam executar com eficácia para que possam alcançar os resultados desejados?
 - d) Quais atividades, sequência didática e recursos são mais adequados para que possamos alcançar nossos objetivos?

As três etapas apresentadas por McTighe & Wiggins (2012) são importantes, pois reforçam as reflexões promovidas pelo documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SME/DOT, 2015):

Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas Unidades Educacionais de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos. Nesse sentido, são responsáveis por repensar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de Inteligências plenas e personalidades solidárias (SME/DOT, 2015:41).

E ainda referente à relevância da organização do trabalho docente, o *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SME/DOT, 2015) observa que:

Quando educadoras e educadores criam oportunidades para que bebês e crianças vivam experiências contínuas, que tenham certa permanência e regularidade, que respeitem o tempo das crianças, que articulem diferentes culturas, sejam elas locais ou regionais, contraria-se a lógica consumista, uma vez que não é o número de “atividades” vivenciadas pelas crianças em determinado espaço de tempo que valida sua aprendizagem, mas sim o significado das experiências vividas (SME/DOT, 2015:43).

Conforme o documento acima, as ações do docente podem concretizar os princípios de uma educação “articulada, que trata bebês e crianças como protagonistas da ação educativa e concebe educadoras e educadores como responsáveis pela organização das experiências cada vez mais envolventes e encantadoras que acontecem na Unidade Educacional” (SME/DOT, 2015:66).

As duas concepções apresentadas sobre o trabalho docente, de McTighe & Wiggins (2012) e do *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (SME DOT, 2015) proporcionam um impulso para uma prática que possibilite diferentes formas de ensinar e aprender.

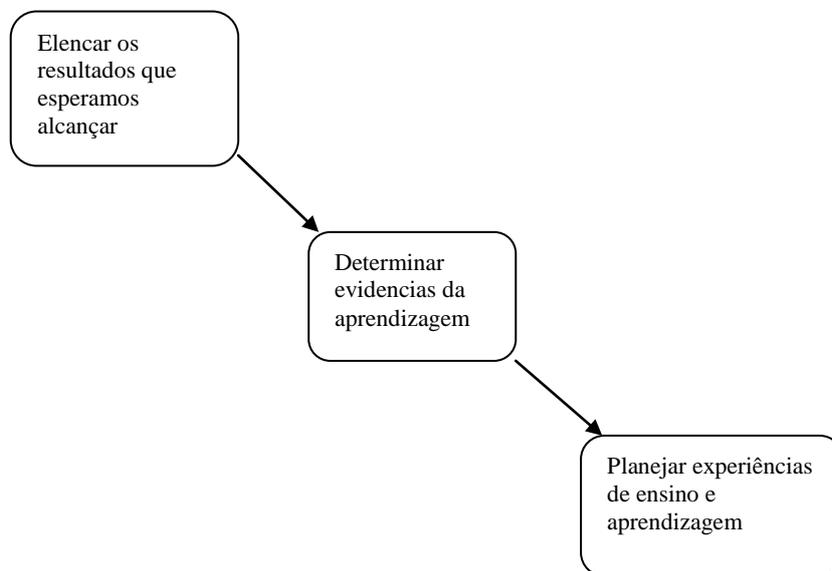
Na perspectiva de uma prática docente com ênfase na aprendizagem, McTighe & Wiggins⁴ salientam que os professores são *designers*, e, como tal, uma parte essencial da ação docente é o desenvolvimento de currículos e experiências de aprendizagem que atendam a objetivos/propósitos especificados. Além disso, docentes também planejam avaliações para diagnosticar as necessidades dos alunos com o objetivo de orientar o planejamento do

⁴ Disponível em: <https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/Backward_design.pdf> Acesso em 20/11/2016. O texto está disponível em meio eletrônico e não apresenta paginação.

percurso discente; as avaliações têm por finalidade identificar se os objetivos foram alcançados, isto é, se os alunos aprenderam e entenderam o conhecimento desejado.

As etapas do processo acima estão representadas conforme figura 1 abaixo⁵:

Figura 1- Etapas do processo de *Backward design*



Fonte: [www. https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/Backward_design.pdf](https://www.fitnyc.edu/files/pdfs/Backward_design.pdf)> acesso em 20/11/2016

Conforme os autores, o docente precisa ter consciência de onde quer chegar (quais habilidades e competências os alunos precisam desenvolver, por exemplo) para determinar evidências das aprendizagens dos alunos (como aferir se os alunos aprenderam o que era esperado que aprendessem) e só aí planejar experiências de aprendizagem para atingir os resultados previstos.

Esses autores vão ao encontro das propostas de Hutchinson & Waters (1987) que há mais de uma década discutem a importância de um ensino da língua inglesa com foco nas necessidades, desejos e defasagens (*necessities, lacks, wants*) de aprendizagens dos alunos. Para Hutchinson & Waters (1987), a análise destes três aspectos está relacionada ao uso da língua e a como se aprende línguas. Acrescentam também que tal análise indica/demonstra o que as pessoas fazem com a língua; além disso, é preciso saber como as pessoas aprendem a colocar a língua em prática, em outras palavras, Hutchinson & Waters (1987) enfatizam a importância de discutirmos essas necessidades de aprendizagem com foco na aprendizagem centrada no aluno.

⁵ idem

No planejamento das experiências de aprendizagem é preciso também considerar o público para o qual tais experiências foram pensadas. Brown (2007) argumenta que propor uma metodologia para o ensino de línguas e preparar atividades de acordo com a idade do público alvo é fator determinante para o sucesso na aprendizagem. Ur (2008) comenta sobre a aprendizagem de línguas e diz que existem fatores relacionados à idade, expectativas e necessidades de aprendizagem que precisam ser consideradas pelo professor no planejamento de aulas a relação interpessoal inclusive.

Ao discutir especificamente sobre a aprendizagem de crianças, Cameron (apud Shin, 2014:42) argumenta que as crianças precisam utilizar a língua estrangeira para que encontrem significado em seu uso, pois é na interação com uma intenção que atribuem significado ao que estão aprendendo. Para Cameron, em ação quer dizer aprender fazendo por meio de interações propiciadas por atividades sociais; com intenção significa que as atividades precisam ter um propósito real de uso da língua. Portanto, cabe ao docente expor as crianças à língua em contextos autênticos. A repetição quer dizer oportunidade de reciclagem, a fim de melhorar a capacidade das crianças de compreenderem as novas estruturas linguísticas e as utilizarem corretamente.

Neste item foi discutida a importância do planejamento docente com foco nos resultados que os alunos devem ou precisam adquirir. A seguir apresento os aspectos relevantes sobre a importância da prática pedagógica de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira que norteiam a práxis docente da rede pública.

1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira -Ensino Fundamental II - PCN-LE (1998)

Na apresentação dos PCN-LE (1998:15) notamos que os temas relacionados à uma proposta de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira são: cidadania, consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE. Ainda, segundo os PCN, esses temas se articulam com os temas transversais considerando a “possibilidade de se usar a aprendizagem de línguas como espaço para se compreender, na escola, as várias maneiras de se viver a experiência humana”.

Talvez, na citação acima, esteja a resposta para o questionamento de Moita-Lopes (2009:43), quando na Parte 1 do livro *Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*,

além de outros aspectos, discute a importância de uma ação política do professor de línguas frente ao atual momento histórico vivido pela humanidade, o que ele chama de “nova ordem mundial”. Moita-Lopes, parafraseando Santos (2000), indaga:

como os professores de inglês , uma língua crucial na vida contemporânea, podem colaborar na construção de uma outra globalização. Essa me parece ser a questão crucial com a qual todos os professores de inglês devem se defrontar na contemporaneidade no Brasil e também em outras partes do mundo (Moita-Lopes 2009:36).

Além dessa proposta de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, conforme apresentado acima, os PCN-LE enfatizam que

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio de uma língua estrangeira. (Brasil, 1998:19)

E ainda,

É fundamental que desde o início da aprendizagem de Língua Estrangeira, o professor desenvolva, com os alunos, um trabalho que lhes possibilite confiar na própria capacidade de aprender, em torno de temas de interesse e interagir de forma cooperativa com os colegas. As atividades em grupo podem contribuir significativamente no desenvolvimento desse trabalho, à medida que, com a mediação do professor, os alunos aprenderão a compreender e respeitar atitudes, opiniões, conhecimento e ritmos diferentes de aprendizagem. (Brasil, 1998:51)

Outra questão importante abordado nos PCN-LE (1998) diz respeito ao interesse e a motivação dos alunos dos anos iniciais quando começam a estudar uma língua estrangeira na escola, por isso, ainda segundo os PCN-LE (1998), o estímulo ao trabalho “com autonomia, de forma a poderem identificar suas possibilidades e dificuldades no processo de aprendizagem”, é importante.

No item acima foi discutida a importância da prática pedagógica de acordo com os documentos oficiais que norteiam a *práxis* docente da rede pública. No item seguinte apresento a importância da reflexão sobre a prática docente.

1.3 Reflexão crítica e Prática Docente

Existem, atualmente, muitos trabalhos sobre a importância do professor refletir criticamente sobre os resultados das aprendizagens apresentados pelos alunos. Não é diferente quando nos deparamos com as questões voltadas para o ensino de uma língua estrangeira no contexto público brasileiro. O agravante, no caso do professor de inglês, está relacionado ao histórico negativo quando equacionamos o tempo de escolaridade do aluno e o contato com a língua na educação básica e a frustração do discente que não possui conhecimento intermediário do idioma ao terminar sua etapa de escolarização, daí surge a importância do docente refletir criticamente sobre sua ação pedagógica, pensar sobre como conduz o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa é condição necessária para uma mudança no cenário de ensino de inglês no contexto público.

Para refletir criticamente sobre sua ação pedagógica, o professor de inglês precisa reconhecer a importância de sua atuação profissional no cenário da escola pública atual.

Perrenoud (2002:47) trata o saber refletir sobre a própria prática como “uma postura e uma prática reflexiva que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” ainda, segundo ele, “essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado”. Considerando o exposto acima, poderíamos pensar em uma equação matemática que permita visualizar a importância do discutido:

Figura 2 – Competências para uma prática reflexiva

$$\begin{array}{l} \text{Treinamento intensivo e deliberado} \quad + \\ \text{Disposição e competência} = \text{postura para} \\ \bullet \text{ Análise metódica;} \\ \bullet \text{ Regular;} \\ \bullet \text{ Instrumentalizada;} \\ \bullet \text{ Serena e causadora de efeitos.} \end{array}$$

Fonte: Perrenoud (2002:47)

Em outras palavras, é chegado o momento do professor de inglês repensar a sua prática docente, ele deve estar atento aos efeitos que seu ensino deve produzir, deve considerar as atuais discussões sobre a importância de ensinar a língua inglesa no contexto público.

Segundo esclarece Liberali (2008:38), a reflexão crítica implica a transformação da ação; ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como

intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Freire (1996:31-32) também aponta a criticidade como uma exigência para quem decide ensinar. Ao tratar a criticidade, Freire busca esclarecer/estabelecer paralelos entre:

- ✓ Ingenuidade e a criticidade;
- ✓ Saber de pura experiência e o saber que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos;
- ✓ Ruptura e superação;
- ✓ Curiosidade ingênua e curiosidade crítica;

É importante salientar que Freire (1996:31-32) discorre sobre a curiosidade como sendo uma mola propulsora, ela deve ser uma das tarefas da prática docente, pois a curiosidade crítica é “insatisfeita, indócil”. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente “tecnologizado”.

Ainda, pensando na questão da reflexão crítica do professor e no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, não podemos deixar de citar Moita-Lopes (2009), pois quando desenha a nova ordem mundial, situa também o papel do professor de inglês no mundo globalizado. Ao tratar dos discursos (orais e escritos) que circulam em inglês, ele diz que a educação linguística está no centro da vida contemporânea e, por isso, os professores de inglês têm duas escolhas:

Ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como professores de línguas sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com a linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social. (Moita-Lopes 2009:28)

O autor apresenta seis aspectos da vida contemporânea que estão relacionados ao trabalho do professor de inglês e que apresento resumidamente abaixo, são eles:

Primeiro: a importância do discurso na vida contemporânea;

Segundo: os discursos que circulam internacionalmente;

Terceiro: os discursos em rápida circulação no mundo que são construídos em inglês;

Quarto: o letramento computacional em inglês;

Quinto: o letramento computacional em inglês envolve um tipo de inteligência que requer a habilidade de trabalhar em redes com outros, de saber buscar a informação de quem tem, de saber que a inteligência na comunidade de prática com que se atua na rede;

Sexto: o letramento computacional oferece a possibilidade de participação em práticas discursivas variadas com pessoas em várias partes do globo, por meio das quais é possível experienciar outras e novas identidades sociais.

Neste item discuti algumas questões relacionadas à importância do professor de inglês refletir criticamente sobre sua prática com enfoque em uma mudança na sua práxis considerando as atuais discussões sobre a importância de ensinar e aprender inglês. Em seguida apresento a importância de um projeto educacional contextualizado com a realidade do aluno, os Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral e conceitos referentes às TICS.

1.4 Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, Projetos e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em 2016, a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria Pedagógica, apresentou os Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral. A coleção conta com um referencial para cada disciplina do currículo fundamental e médio além das orientações para os direitos de aprendizagem propriamente ditos. O documento não apenas aborda questões de ordem curricular, mas também salienta a importância de sermos “afetados pela leitura”⁶ além de estarmos **“disponíveis à reflexão e possíveis mudanças de perspectivas na atuação profissional”**⁷ (grifo meu). É impossível ler o documento e não fazer referências, inferir ou correlacionar com o que fora dito pelos autores mencionados aqui neste capítulo. Mais uma vez o docente é convidado à pensar em sua responsabilidade enquanto agente público diante do alunado e seus direitos educacionais.

Vale destacar aqui que o processo de elaboração dos documentos contou com a participação dos profissionais da educação da rede municipal de São Paulo. Segundo o

⁶ São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de Aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autorial. – São Paulo: SME/COPED, 2016. p.7-8

⁷ idem

documento, quatro dimensões e perspectivas se destacaram durante as discussões entre os educadores envolvidos que fazem referência ao desenvolvimento das práticas curriculares, são elas:

A primeira diz respeito à perspectiva que considera que a apropriação de determinados conhecimentos, estabelecidos como necessários e significativos, não prescinde da dimensão crítica que leva em conta o caráter social, e portanto histórico, do conhecimento (...) A segunda, também na perspectiva crítica refere-se à ideia de descolonização do currículo. Trata-se aqui do desvelamento dos mecanismos de dominação cultural o que permite sua denúncia e sua superação como ideologia discriminadora (...) A terceira é a que se refere aos direitos de aprendizagem. Os direitos de aprendizagem se consolidam pela clareza dos resultados cognitivos efetivos dos aprendizes e as condições e a eles oferecidos para a realização da tarefa de aprender (...) A quarta dimensão do currículo o considera como um processo que se traduz em movimento de reflexão sobre a prática dos educadores e das equipes que dirigem o trabalho nos órgãos de direção da Secretaria de Educação (...). (SME/SP, 2016:14)⁸

As quatro dimensões acima apresentadas colocam, mais uma vez, o docente no foco do ensino-aprendizagem; é preciso posicionar-se a favor de uma aprendizagem significativa e que seja evidenciada por meio dos resultados apresentados pelo alunado; em outras palavras, não é mais possível ou aceitável abordar conteúdos ou metodologias que não estejam relacionados à realidade social do aluno e do mundo no qual vivemos hoje, é preciso que a aprendizagem escolar tenha o intuito de possibilitar ao educando sua participação enquanto cidadão, não apenas em sua comunidade escolar.

Como podemos observar cabe ao docente uma posição crítica frente às mudanças que deve propor no currículo com vistas a uma aprendizagem que resulta na participação dos alunos na sociedade.

Assim como no documento *Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral*, o documento que discute especificamente o ensino da língua inglesa na rede pública municipal também enfatiza a importância da reflexão crítica sobre o ensino da língua como um fator importante para garantir os direitos de aprendizagem. A língua é entendida como prática social e, como tal, está atrelada às vivências e experiências dos alunos.

A parte quatro das orientações Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Língua Inglesa (SME/SP, 2016:42) diz respeito ao trabalho desenvolvido pelo professor de inglês na rede destacando a importância da comunidade profissional no sentido do trabalho que deve ser desenvolvido em parceria com outros profissionais. Aqui é possível notar a importância que um projeto pode ter quando bem estruturado e desenvolvido pelos

⁸ Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portais/1/Files/32161.pdf> Acesso em 20/12/2016.

docentes da unidade escolar. Para Hernández (1998:61), o projeto tem por finalidade “favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares”, ou seja, é uma forma de organizar as atividades de ensino e aprendizagem buscando alternativas para possibilitar a aprendizagem de todos os alunos sem se preocupar com a homogeneidade e sim considerando os ritmos de aprendizagem diferenciados colaborando para a aprendizagem de todos. Ainda, citando Hernandez (1998:61): “Um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma”.

Mais uma vez notamos a importância de pensar um ensino-aprendizagem que seja relevante e instigante; o eixo ou tema escolhido para que o projeto seja desenvolvido deve promover nos alunos uma atitude positiva com relação à aprendizagem, deve permitir que os alunos consigam perceber que estão ultrapassando as fronteiras da escola e relacionar o conteúdo estudado com o mundo ao seu redor. Hernandez (1998:67) diz que a escolha do tema é o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto e que é importante que os alunos demandem os temas, cabe ao educador negociar com os discentes para evitar que as escolhas temáticas circulem apenas entre o já conhecido/estudado, para isso, é preciso desenvolver nos alunos a argumentação, ajudá-los a refletir sobre critérios e relevância de cada assunto abordado por eles.

Além dessa postura, Hernandez (1998:68) elenca seis atividades que devem ser elaboradas pelo professor que favorecem o desenrolar do projeto sendo elas: cuidar para que o projeto vá além dos aspectos informativos e conteudistas; prever os conteúdos, atividades e ter foco com relação ao que pretende que os alunos aprendam; estudar e atualizar as informações referentes ao projeto com o intuito de possibilitar ao aluno a ampliação dos conhecimentos; criar um clima de interesse e envolvimento; prever o que será necessário para desenvolver o projeto ajudando os alunos a perceberem a atualidade do tema e seus objetivos. E ainda, o professor deve planejar o projeto pensando em uma avaliação final e inicial. A primeira está relacionada ao acompanhamento dos discentes durante as atividades do projeto, é a avaliação formativa; a segunda é a avaliação diagnóstica, ou seja, é preciso saber o que os alunos já sabem sobre o tema.

Quando pensamos no que os alunos já sabem sobre o tema devemos considerar o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação sobre a educação.

Coll & Monereo (2008/2010:15) sugerem que não é possível considerar o impacto das TIC sem pensar na relação de tais tecnologias com a sociedade atual, além disso, discutem

que o novo cenário mundial requer competências básicas ou chaves que devem ser desenvolvidas em todos os cidadãos. Para tanto, assinalam quatro cenários que colaboram com o desenvolvimento de tais competências: o cenário educacional, o profissional, o comunitário e o pessoal. Para eles, o princípio das TICs está na utilização de diferentes formas de utilizar a linguagem oral, escrita, imagética e musical para expressar ou representar uma determinada informação e transmiti-la.

A internet, os computadores conectados, as novas configurações da sala de aula (ensino híbrido), podem colaborar para a aquisição das competências necessárias para a atuação do aluno na sociedade atual. Conforme aponta Almeida (2005:173), não basta ter acesso à tecnologia de informação e comunicação, um indivíduo pode ser competente na utilização dos recursos tecnológicos, entretanto, pode ser um consumidor passivo e incapacitado de ler o mundo criticamente. A autora diz que é preciso dar condições para que haja uma aprendizagem significativa, autônoma e contínua que favoreça a formação de cidadãos críticos do mundo, usuários das tecnologias para que possam desenvolver-se como seres humanos, aprendizes e cidadãos.

Dias (2012)⁹ também discute a importância das tecnologias no âmbito educacional pois considera as mudanças sociais, econômicas e comunicacionais impostas pelo que ela chama de era contemporânea. Diante da era contemporânea, Dias explica que as tecnologias digitais permitem que o cidadão do século XXI além de assumir uma voz global conectada, pode utilizar as diferentes linguagens (verbal, imagética, sonora) como facilitadores na comunicação entre pessoas do mundo inteiro. Os estudos de Dias chamam a nossa atenção para os novos letramentos, ou melhor, multiletramentos, ou seja, para os novos tipos de comunicação considerando também que não basta comunicar-se apenas pela leitura e escrita, é preciso ser capaz de desenvolver consciência crítica em relação ao que lê, escreve e vê.

Os autores aqui mencionados salientam que existem novas competências a serem adquiridas pelo cidadão para que possa usufruir de todos os benefícios que as TIDCs proporcionam atualmente. Dias (2012)¹⁰ observa que a pessoa, segundo ela, multiletrada, precisa combinar diferentes habilidades, conhecimento multicultural e comportamentos adequados em diferentes contextos.

Para Dias é preciso que a prática educativa do professor de inglês seja diferenciada para que insira os alunos no contexto da sociedade atual.

⁹ Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212> Acesso em 13/01/2017. O texto está disponível em meio eletrônico e não apresenta paginação.

¹⁰ Idem

Neste capítulo foi apresentado o embasamento teórico que norteia este trabalho. O capítulo foi dividido em quatro itens: o primeiro item 1.1, abordou o conceito de *understanding by design* no processo de planejamento curricular e a sua importância no contexto escolar para atingir objetivos de aprendizagem na visão de Mctighe & Wiggins; o segundo item 1.2 apresentou de acordo com os documentos que orientam o trabalho docente no âmbito federal PCN-LE (Brasil, 1998), a importância do docente refletir criticamente sobre o fazer pedagógico e sua posição enquanto agente capaz de promover mudança no contexto educacional e social. O terceiro item, 1.3, abordou características relacionadas à reflexão crítica e prática docente, basicamente tratou da posição que ocupa o professor no atual cenário mundial. O quarto e último item, 1.4, tratou de alguns aspectos dos direitos de aprendizagem nos Ciclos Intermediários e Autoral (SME/SP, 2016), do projeto educacional segundo Hernández (1998) e das Tecnologias da Informação e Comunicação de acordo com Coll & Monereo (2008/2010), Almeida (2005) e Dias¹¹.

No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia utilizada nesta pesquisa.

¹¹ Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212> Acesso em 13/01/2017. O texto está disponível em meio eletrônico e não apresenta paginação.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo será apresentada a metodologia que norteará este trabalho, o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida considerando a comunidade, a unidade escolar, os participantes (os alunos e a professora pesquisadora), e como se deu a coleta de dados.

É uma pesquisa de base qualitativa, que nas palavras de Liberali (2011:21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. O processo de investigação que guiou a temática situou a pesquisa como colaborativa/intervencionista que, de acordo com Liberali (2011:25), “envolve o processo conjunto de investigação da ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à sua transformação”. Em outras palavras, podemos dizer que a pesquisa colaborativa/intervencionista busca informações que auxiliem em uma possível resolução de problemas relacionados ao assunto pesquisado.

No decorrer deste trabalho procurarei responder à seguinte pergunta:

- Quais procedimentos/atividades podem colaborar para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa?

No próximo item apresento a caracterização do contexto de pesquisa.

2.1 Caracterização do contexto de pesquisa

2.1.1 A comunidade

A escola localiza-se na Zona Sul de São Paulo, na região do Campo Limpo. O bairro é formado por uma comunidade carente, não possui área de lazer. Há um pequeno comércio local não muito próximo da unidade escolar, existem também linhas de ônibus para os terminais na capital paulista e para os municípios do entorno (Embu das Artes, Taboão da Serra e Itapeverica da Serra). Esta comunidade é predominantemente residencial, tem rede de esgoto, água e luz e coleta de lixo.

Não há uma associação de bairro. Essa comunidade não possui eventos culturais ou espaços culturais (teatros, cinemas, museus, galerias de arte), dessa forma os habitantes que se

interessarem por tais eventos precisam se locomover para outros locais que ofereçam essas opções.

2.1.2 A Escola

A escola atende ao Ensino Fundamental I e II. Vale ressaltar que no Município de São Paulo o Ensino Fundamental está dividido em três Ciclos. O primeiro, o Ciclo de alfabetização compreende o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental; o Ciclo Interdisciplinar compreende o quarto, quinto e sexto ano do ensino fundamental e por último o Ciclo Autoral que compreende o sétimo, oitavo e nono ano.

A escola pesquisada está organizada em dois períodos: manhã e tarde atendendo a todos os ciclos nos dois períodos.

A estrutura organizacional tem a seguinte composição: Recursos físicos: uma brinquedoteca, um elevador, um laboratório de informática, uma quadra, quatorze salas de aula, uma sala de leitura, seis sanitários para deficientes, uma sala de coordenação pedagógica e uma sala de direção além do espaço da secretaria. A estrutura física da escola é boa, as salas são amplas e conta com uma sala específica para o ensino de inglês. Sobre os recursos humanos há três agentes de organização escolar, dois vices diretores, seis auxiliares técnicos de educação, duas coordenadoras pedagógica, um diretor, trinta e seis docentes e um secretário de escola. Não há policiamento permanente, somente quando solicitado.

2.1.3 A turma pesquisada

A turma do 4º Ano do Ciclo Interdisciplinar do Ensino Fundamental I é composta por 28 alunos, 15 meninas e 13 meninos, com idade entre 09 e 10 anos. Todos estão na idade adequada para a série, não há alunos repetentes nesta sala. É o quarto ano que eles têm aulas de Língua Inglesa na grade curricular (o município de São Paulo inseriu, por meio do Programa Inglês no Ciclo I, aulas de inglês nos anos iniciais em 2012 - Portaria 5.361, Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 05.11.2011, página 15 – ANEXO A).

As aulas ocorrem nas segundas e quintas-feiras, são aulas de 50 minutos cada. O espaço físico da sala de aula é organizado em U. A sala de aula possui ventiladores e cortinas. Não há interferência de ruídos de outras salas ou da comunidade.

Apesar de alguns conflitos, o perfil dessa turma, de um modo geral, é harmonioso. Alguns grupos interagem durante a aula, outros são mais tímidos.

A maioria dos alunos é participativa e se relaciona bem entre si e com os professores. O meu relacionamento com essa turma é positivo, mas percebo que muitos deles têm sérias dificuldades de aprendizagem. De acordo com Neto (2002), é importante a interação entre o pesquisador “e os atores sociais envolvidos na pesquisa”, pois ser aceito pelos pesquisados permite uma melhor “compreensão da fala dos sujeitos em sua ação”.

A pesquisa foi desenvolvida com todos os alunos, entretanto, selecionei duas atividades escritas, realizadas por três alunos, para que a interpretação dos dados fosse exequível.

2.1.4 A Professora pesquisadora

Entre os anos de 2013 e 2014 participei da implementação do projeto de inglês em 56 escolas dos anos iniciais da rede pública estadual, e, como já apontado na Introdução, percebi a necessidade de reiniciar meus estudos acadêmicos. Iniciei o curso de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-Aprendizagem de Inglês na Escola Pública eis a elaboração desta monografia com a qual estou tendo a oportunidade de compreender melhor minhas inquietações e tendo a oportunidade de refletir sobre meios para saná-las.

No próximo item apresento os instrumentos de coleta de dados.

2.2 A coleta de dados

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizadas, além de um questionário, as seguintes atividades para a coleta de dados: atividade diagnóstica, atividades orais com *Jazz Chants* e Imagens, atividades com os recursos do Google tradutor, atividades com recursos da Plataforma *Voki classroom*.

Apresento a seguir o planejamento do projeto e a descrição dos procedimentos realizados nas aulas.

Quadro1: Cronograma/planejamento das aulas.

Aula	Data	Tempo	Nº de alunos presentes
1ª	11/08/2016	16h40 às 17h30	28
2ª	15/08/2016	13h50 às 14h40	28
3ª	18/08/2016	16h40 às 17h30	28
4ª	22/08/2016	13h50 às 14h40	28
5ª	25/08/2016	16h40 às 17h30	28
6ª	29/08/2016	13h50 às 14h40	28
7ª	01/09/2016	16h40 às 17h30	28
8ª	05/09/2016	13h50 às 14h40	28
9ª	15/09/2016	16h40 às 17h30	28

Quadro 2 : Aula 1

Objetivo da aula: levantar o que os alunos são capazes de escrever em inglês sem ajuda do professor ou de um colega; conhecer o perfil da turma e conscientizar sobre a pesquisa.	Materiais: folha de papel almaço, lápis	
Vocabulário a ser aprimorado: nenhum, atividade de caráter diagnóstico	Conhecimento sistêmico: nenhum, atividade de caráter diagnóstico	
Procedimentos		
Espaço para a realização da atividade	O que o professor faz	O que os alunos fazem
Sala de aula	Entrega as folhas, explica o objetivo da atividade, pede que os alunos escrevam os nomes na folha de atividade.	Recebem as folhas, escrevem o nome e, individualmente, começam a escrever o que sabem/lembram em inglês.

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

Quadro 3 : Aula 2 – Duas etapas de 25 minutos cada

Objetivo da aula: apresentar os recursos do Google Tradutor e da Plataforma <i>Voki Classroom</i>		Materiais: caderno e lápis para anotação
Vocabulário a ser aprimorado: nenhum, exploração dos recursos das plataformas.		Conhecimento sistêmico: nenhum, exploração das plataformas.
Procedimentos		
Espaço para a realização da atividade	O que o professor faz	O que os alunos fazem
Laboratório de informática	<p style="text-align: center;">Etapa 1</p> <p>1º Coloca no datashow o url do Google tradutor; 2º Destaca os recursos a serem explorados na ferramenta; 3º pede aos alunos que explorem os recursos e anotem as dúvidas 4º esclarece dúvidas dos alunos</p> <p style="text-align: center;">Etapa 2</p> <p>1º Colocar no datashow o url do <i>Voki classroom</i> 2º Destaca os recursos a serem explorados na ferramenta 3º pede aos alunos que explorem os recursos e anotem as dúvidas 4º esclarece dúvidas dos alunos.</p>	<p style="text-align: center;">Etapa 1</p> <p>1º Anotam o url do Google tradutor; 2º Observam os recursos disponíveis; 3º perguntam/tiram dúvidas sobre os recursos da ferramenta; 4º exploram, em duplas, a ferramenta;</p> <p style="text-align: center;">Etapa 2</p> <p>1º Anotam o url do <i>Voki classroom</i>; 2º Observam os recursos disponíveis; 3º perguntam/tiram dúvidas sobre os recursos da ferramenta; 4º exploram, em duplas, a ferramenta;</p>

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

Quadro 4 : Aula 3 – Duas etapas: 1ª de 35 minutos, 2ª de 15 minutos

<p>Objetivo da aula: resgatar/reforçar o significado do vocabulário sobre frutas e vegetais; desenvolver o ritmo da língua inglesa; utilizar expressões para dizer se gostam ou não de frutas e vegetais;</p>	<p>Materiais: <i>Flashcards</i> de frutas e vegetais; Flashcards com as expressões: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand.</i></p>	
<p>Vocabulário a ser aprimorado/revisado: <i>Rice, pizza, ice-cream, bread, watermelon, eggs, cake</i></p>	<p>Conhecimento sistêmico: <i>I like... I don't like... I hate... I can't stand...</i></p>	
<p>Procedimentos</p>		
<p>Espaço para a realização da atividade</p>	<p>O que o professor faz</p>	<p>O que os alunos fazem</p>
<p>Sala de aula – Roda de conversa</p>	<p>Etapa 1 1º rever os <i>flashcards</i> com as frutas e vegetais, modelizando oralmente quando necessário; 2º destacar a relação entre as imagens e as expressões (<i>I like, I don't like, I hate, I can't stand</i>), apresentando oralmente e pedindo que os alunos repitam em seguida; 3º deixar todos os <i>flashcards</i> com a imagem fixados na lousa e chamar alguns voluntários para participarem (três alunos)</p> <p>Etapa 2 1º Tocar o <i>jazz chant</i> uma vez e pedir que os alunos se concentrem nas palavras que já conhecem; 2º Tocar novamente e pedir que acompanhem o ritmo 3º observar se todos entendem o que precisa ser feito, explicar sempre que necessário. 4 solicitar que os alunos, em duplas ou trios, escolham quais perguntas irão fazer para os colegas.</p>	<p>Etapa 1 1º Participam da aula respondendo, em inglês, o nome das frutas e dos vegetais; 2º a. Observam a professora apresentando os <i>flashcards</i> com as imagens que expressam: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand</i> 2º b. Escutam e repetem 3º alunos interagem com a professora (três vezes) e depois entre si.</p> <p>Etapa 2 1º ouvir o <i>jazz chant</i> e observar o ritmo; 2º arriscar a acompanhar o ritmo da musica com a professora; 3º perguntar se entenderam o que será feito. 4º realizar a atividade em dupla ou trio com o colega.</p>

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

Quadro 5: Aula 4 – Uma etapa

Objetivo da aula: 1º. criar um avatar e dar voz a ele utilizando as expressões da aula anterior; 2º interagir com um colega oralmente em inglês.	Materiais: computador com acesso à internet	
Vocabulário a ser aprimorado	Conhecimento sistêmico: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand</i>	
Procedimentos		
Espaço para a realização da atividade	O que o professor faz	O que os alunos fazem
Laboratório de informática	<p style="text-align: center;">Etapa 1</p> <p>1º organizar os alunos em duplas ou trios em cada computador (dependendo da disponibilidade de equipamentos); 2º solicitar que acessem o Google tradutor em caso de dúvida com relação ao significado ou pronúncia das expressões: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand</i>; 3 após o trabalho com as plataformas, solicitar aos alunos que acessem a plataforma <i>Voki classroom</i>, 4º solicitar aos alunos que criem um avatar, pedir que escolham três expressões que reflitam sua opinião sobre se gostam ou não de frutas e vegetais para dar voz ao seu avatar; 5º solicitar aos alunos que escolham três perguntas para fazerem aos colegas sobre frutas e vegetais.</p>	<p style="text-align: center;">Etapa 1</p> <p>1º sentam-se em duplas ou trios em cada computador (dependendo da disponibilidade de equipamentos); 2º acessam o Google tradutor em caso de dúvida com relação ao significado ou pronúncia das expressões: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand</i>; 3 acessam a plataforma <i>Voki classroom</i>, 4º criam um avatar¹², escolhem três expressões que refletem sua opinião sobre se gostam ou não de frutas e vegetais para dar voz ao seu avatar; 5º escolhem três perguntas para fazer aos colegas sobre frutas e vegetais.</p>

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

¹² Avatar: representação pictórica de si mesmo que o internauta usa em ambientes virtuais; processo e resultado de transformação, metamorfose, transfiguração. Disponível em <www.dicionarioinformal.com.br/avatar> Acesso em: 29/01/2017.

Quadro 6: Aula 5 Duas etapas: 1ª de 35 minutos, 2ª de 15 minutos

<p>Objetivo da aula: resgatar/reforçar o significado do vocabulário sobre animais e “<i>emotions</i>”; desenvolver o ritmo da língua inglesa; utilizar expressões para dizer se gostam ou não e se tem medo.</p>	<p>Materiais: <i>Flashcards</i> de animais e “<i>emotions</i>”; Flashcards com as expressões: I like, I don't like, I hate, I can't stand, I am afraid of.</p>	
<p>Vocabulário a ser aprimorado/revisado: <i>Emotions</i>: sad, angry, scared, silly, excited, shy; animals: zebra, giraffe, snake, lion.</p>	<p>Conhecimento sistêmico: I like..., I don't like..., I hate..., I can't stand..., I am afraid of...</p>	
<p>Procedimentos</p>		
<p>Espaço para a realização da atividade</p>	<p>Espaço para a realização da atividade</p>	<p>Espaço para a realização da atividade</p>
<p>Sala de aula – Roda de conversa</p>	<p>Etapa 1 1º rever os <i>flashcards</i> com os animais e <i>emotions</i>, apresentando oralmente quando necessário; 2º destacar a relação entre as imagens e as expressões (<i>I like, I don't like, I hate, I can't stand, I am afraid of</i>), modelizando oralmente e pedindo que os alunos repitam em seguida; 3º deixar todos os <i>flashcards</i> com a imagem fixados na lousa e chamar alguns voluntários para participarem (três alunos)</p> <p>Etapa 2 1º Tocar o jazz chant uma vez e pedir que os alunos se concentrem nas palavras que já conhecem; 2º Tocar novamente e pedir que acompanhem o ritmo 3º observar se todos entendem o que precisa ser feito, explicar sempre que necessário. 4 solicitar que os alunos, em duplas ou trios, escolham quais perguntas irão fazer para os colegas.</p>	<p>Etapa 1 1º Participam da aula respondendo, em inglês, o nome dos animais e das “<i>emotions</i>”; 2º a. Observam a professora apresentando os <i>flashcards</i> com as imagens que expressam: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand</i> 2º b. Escutam e repetem 2º c O mesmo procedimento para as imagens com as “<i>emotions</i>”; 3º alunos interagem com a professora (três vezes) e depois entre si.</p> <p>Etapa 2 1º ouvir o jazz chant e observar o ritmo; 2º arriscar a acompanhar o ritmo da musica com a professora; 3º perguntar se entenderam o que será feito. 4º realizar a atividade em dupla ou trio com o colega.</p>

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

Quadro 7 : Aula 6

<p>Objetivo da aula: 1º. criar um avatar e dar voz a ele utilizando as expressões da aula anterior; 2º interagir com um colega oralmente em inglês.</p>	<p>Materiais: computador com acesso à internet.</p>	
<p>Vocabulário a ser aprimorado:</p>	<p>Conhecimento sistêmico: I like... I don't like... I hate... I can't stand... I am afraid of...</p>	
<p>Procedimentos</p>		
<p>Espaço para a realização da atividade</p>	<p>O que o professor faz</p>	<p>O que os alunos fazem</p>
<p>Laboratório de informática</p>	<p>Etapa 1 1º organizar os alunos em duplas ou trios em cada computador (dependendo da disponibilidade de equipamentos); 2º solicitar que acessem o Google tradutor em caso de dúvida com relação ao significado ou pronúncia das expressões: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand; I am afraid of.</i> 3 após o trabalho com as plataformas, solicitar aos alunos que acessem a plataforma Voki classroom, 4º solicitar aos alunos que criem um avatar, pedir que escolham três expressões que reflitam sua opinião sobre se gostam ou não de frutas e vegetais para dar voz ao seu avatar; 5º solicitar aos alunos que escolham três perguntas para fazerem aos colegas sobre frutas e vegetais.</p>	<p>Etapa 1 1º sentam-se em duplas ou trios em cada computador (dependendo da disponibilidade de equipamentos); 2º acessam o Google tradutor em caso de dúvida com relação ao significado ou pronúncia das expressões: <i>I like, I don't like, I hate, I can't stand, I am afraid of;</i> 3 acessam a plataforma Voki classroom, 4º criam um avatar, escolhem três expressões que refletem sua opinião sobre se gostam ou não de frutas e vegetais para dar voz ao seu avatar; 5º escolhem três perguntas para fazer aos colegas sobre frutas e vegetais.</p>

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

Quadro 8 : Aula 7 – Única etapa

<p>Objetivo da aula: 1º resgatar/reforçar o significado do vocabulário sobre <i>emotions</i>; 2ª desenvolver o ritmo da língua inglesa; utilizar expressões para dizer o que querem o que sentem e falar o bairro, cidade onde moram.</p>	<p>Materiais: <i>Flashcards</i> de “<i>emotions</i>”, frutas, vegetais e animais <i>Flashcards</i> com as expressões: <i>I want, I feel, I live in.</i> <i>Flashcards</i> com a foto da praça da cidade de Embu das Artes, Taboão da Serra e São Paulo.</p>	
<p>Vocabulário a ser aprimorado/revisado: frutas, vegetais, animais, <i>emotions</i>.</p>	<p>Conhecimento sistêmico: <i>I want...</i> <i>I feel...</i> <i>I live in...</i></p>	
<p>Procedimentos</p>		
<p>Espaço para a realização da atividade</p>	<p>O que o professor faz</p>	<p>O que os alunos fazem</p>
<p>Sala de aula – Roda de conversa</p>	<p>Etapa 1 1º rever os <i>flashcards</i> com os animais, frutas, vegetais e <i>emotions</i>, modelizando (nessa fase os <i>flashcards</i> estão misturados – jogo de memória); 2º destacar a relação entre as imagens e as expressões (<i>I want, I feel, I live in...</i>), modelizando oralmente e pedindo que os alunos repitam em seguida; 3º deixar na lousa apenas os <i>flashcards</i> que os alunos tiveram dúvidas e chamar alguns voluntários para participarem (três alunos)</p>	<p>Etapa 1 1º Participam da aula respondendo, em inglês, o nome dos animais, frutas, vegetais e “<i>emotions</i>”; 2º a. Observam a professora apresentando os <i>flashcards</i> com as imagens que expressam: <i>I want, I feel e I live in</i> 2º b. Escutam e repetem 2º c O mesmo procedimento para as imagens com as “<i>emotions</i>”, etc. 3º alunos interagem com a professora (três vezes) e depois entre si.</p>

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

Quadro 9 : Aula 8 – Uma etapa

<p>Objetivo da aula: 1º. criar um avatar e dar voz a ele utilizando as expressões da aula anterior; 2º interagir com um colega oralmente em inglês. 3º escrever o <i>Bio poem</i></p>	<p>Materiais: computador com acesso à internet, caderno, lápis e borracha, data-show para expor o modelo do <i>Bio poem</i>.</p>	
<p>Vocabulário a ser aprimorado: os que os alunos tenham dúvidas já apresentados.</p>	<p>Conhecimento sistêmico: I am..., I like..., I don't like..., I hate..., I can't stand..., I am afraid of..., I feel..., I want..., I live in...</p>	
<p>Procedimentos</p>		
<p>Espaço para a realização da atividade</p>	<p>O que o professor faz</p>	<p>O que os alunos fazem</p>
<p>Laboratório de informática</p>	<p>Etapa 1 1º organizar os alunos em duplas ou trios em cada computador (dependendo da disponibilidade de equipamentos); 2º solicitar que acessem o Google tradutor em caso de dúvida com relação ao significado ou pronúncia das expressões: I am, I like, I don't like, I hate, I can't stand; I am afraid of, I feel, I want, I live. 3º após o trabalho com as plataformas, solicitar aos alunos que acessem a plataforma <i>Voki classroom</i>, 4º solicitar aos alunos que criem um avatar, pedir que escolham as expressões que reflitam sua opinião sobre se gostam ou não de frutas e vegetais, etc. para dar voz ao seu avatar; 5º solicitar aos alunos que personalizem o avatar e para dar voz ao personagem utilizem o modelo do <i>Bio poem</i> que irão preencher com as escolhas pessoais.</p>	<p>Etapa 1 1º sentam-se em duplas ou trios em cada computador (dependendo da disponibilidade de equipamentos); 2º acessam o Google tradutor em caso de dúvida com relação ao significado ou pronúncia das expressões: I am, I like, I don't like, I hate, I can't stand; I am afraid of, I feel, I want, I live. 3º acessam a plataforma <i>Voki classroom</i>, 4º criam um avatar, escolhem as expressões que reflitem sua opinião sobre se gostam ou não de frutas e vegetais, etc. para dar voz ao seu avatar; 5º personalizam o avatar e para dar voz ao personagem utilizem o modelo do <i>Bio poem</i> que preenchem com as escolhas pessoais.</p>

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

Quadro 10: Aula 9 – única etapa

Objetivo da aula: Avaliar as ferramentas do Google Tradutor e <i>Voki classroom</i> .	Materiais: questionários impressos, caneta.	
Vocabulário a ser aprimorado: os que os alunos tenham dúvidas, já apresentados.	Conhecimento sistêmico: os que os alunos tenham dúvidas, já apresentados.	
Procedimentos		
Espaço para a realização da atividade	O que o professor faz	O que os alunos fazem
Sala de aula	1º inicia um debate retomando o objetivo das aulas; 2º solicita a opinião dos alunos com relação ao desenvolvimento das atividades, pergunta o que gostaram, o que não gostaram e os motivos; 3º explica a finalidade do questionário e pede que os alunos respondam com base no que fora discutido; 4º entrega os questionários.	1º alunos participam do debate; 2º expressam sua opinião sobre as atividades; 3º respondem ao questionário. 4º entregam os questionários.

Fonte: adaptado de Brown (2007:164-177)

A seguir, apresento as atividades realizadas que serão analisadas posteriormente na Discussão dos Dados.

2.2.a Atividade diagnóstica

Apliquei uma atividade para verificar o que os alunos já conseguiam produzir em inglês (na forma escrita) sem ajuda de um colega ou do professor. Aqui não houve nenhuma intervenção didática, entreguei uma folha e pedi aos alunos que escrevessem o que quisessem em inglês. Muitos se sentiram desconfortáveis, pediram minha ajuda, perguntaram se poderiam escrever palavras, queriam checar se estavam escrevendo corretamente.

O objetivo da atividade era fazer um levantamento prévio do que os alunos são capazes de fazer, mas também garantir experiências que promovessem os avanços conforme orientação contida na Portaria (Anexo A) que instituiu as aulas de inglês nos anos iniciais:

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

§ 1º – Para o desenvolvimento das atividades previstas nos incisos I e II deste artigo, a equipe gestora da unidade educacional deverá incluir o Programa no seu Projeto Pedagógico e os Docentes do Ciclo I, no seu Plano de Trabalho visando ao desenvolvimento das atividades de forma integrada.

2.2.b Atividades orais com *Jazz Chants* e imagens.

Rocha (2010) reconhece a importância de a criança aprender pelo movimento e pela vivência de práticas que possibilitem a experiência do mundo, a construção de sentidos por meio das cores, do som e da imagem:

Assim, não há como falar de gêneros e letramentos no início da Educação Básica, se não abarcarmos, sem fronteiras, as ideias, por exemplo, de práticas artísticas que envolvem os movimentos do corpo ou as cores, como ocorre nas ações de pintar e jogar. (Rocha, 2010:171)

Considerando o exposto acima por Rocha (2010), trabalhamos com duas unidades do Capítulo 6 do livro *Small Talk* Graham (1986) (Anexo E), com o intuito de permitir que os alunos percebessem o ritmo e a entonação da língua inglesa além de prover vocabulário/expressões que seriam utilizadas na atividade de produção escrita *Bio poem*. As imagens, algumas são copiadas abaixo (Anexo G) também foram utilizadas como suporte para a construção/reforço de significados apreendidos pelos alunos. Aqui utilizamos também os recursos do Google Tradutor e da Plataforma *Voki classroom*. Realizamos as atividades como segue:

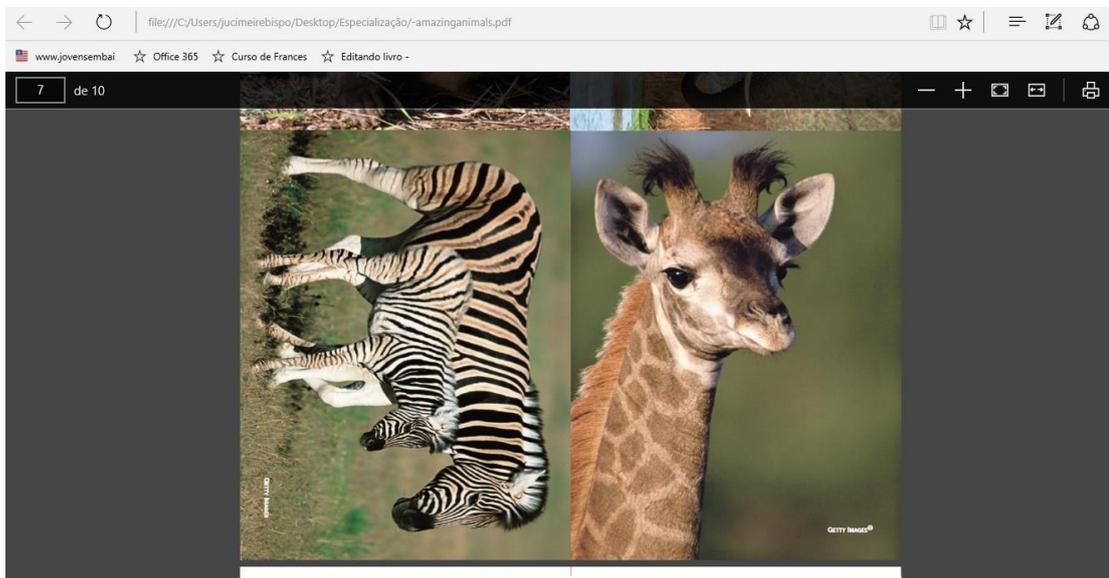
1. Em uma roda de conversa revisitamos as imagens relacionadas às frutas e vegetais, animais, emoções e cores;
2. Utilizamos o aparelho de som para:
 - a) Escutar o *jazz chant*;
 - b) Acompanhar o ritmo oralmente;
 - c) Expressar-se e fazer perguntas para o colega.

Figura 3 Frutas e vegetais



Fonte: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D150%20A1%20Poster_Food_v3.pdf

Figura 4 Animais



Fonte: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/07-45-2-amazinganimals.pdf

Figura 5 Emotions



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=how+do+you+feel+today&biw=1156&bih=620&source=lnms&tbm=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwigxfaFgdvRAhWckJAKHTdrBvEQ_AUIBigB#imgrc=rgPQ3iL_zqKTQM%3A

2.2.c Atividade com a ferramenta do Google Tradutor.

Tal atividade teve por finalidade oferecer ao aluno recursos disponíveis na internet que facilitam a aprendizagem da escrita e da oralidade em diferentes idiomas. Para os fins desta pesquisa os discentes, após se familiarizarem com os recursos, concentraram-se na língua inglesa/portuguesa. Dias (2012) sugere que:

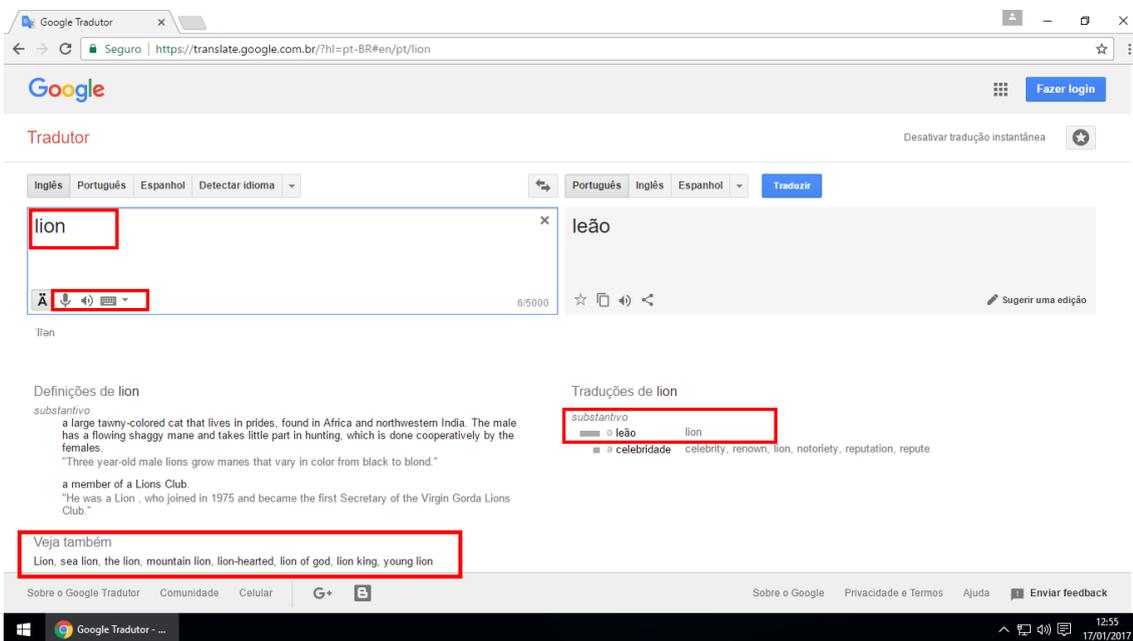
o professor da escola pública, precisa incorporar muitos dos atributos essenciais da autonomia. Sendo assim, tornam-se fundamentais ações reflexivas sobre o seu agir em sala de aula e sobre a formação de seus alunos para se tornarem autônomos e preparados para aprender a aprender na era contemporânea. (Dias, 2012:21)

Além disso, a ferramenta acima pode ser um excelente instrumento para desenvolver a pronúncia e a escrita.

Ur (2008), ao discutir o ensino do vocabulário, recomenda que a forma, pronúncia, gramática, *collocation*, os aspectos relacionados ao significado (denotação, conotação, *appropriateness*) e a formação/combinção das palavras na frase em língua inglesa, sejam apresentados aos alunos como “*items*” aos invés de “*words*”. Para justificar tal posição, Ur (2008) cita como exemplo a expressão “*call it a day*” na qual para se obter o significado da

frase não basta a tradução palavra por palavra. A ferramenta apresentada aos alunos possibilita um trabalho como o sugerido por UR (2008), vejamos a figura abaixo:

Figura 6 – Print da tela Google Tradutor – recursos da ferramenta



Fonte: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=tradutor

2.2.d Atividade com a plataforma *Voki classroom*

Shin (2014:330) discute vários aspectos importantes com relação às habilidades a serem desenvolvidas em língua inglesa por crianças no século XXI considerando também que tais habilidades serão reforçadas e ampliadas conforme as crianças crescem e continuam avançando nas aprendizagens, dentre eles, um faz referência ao inglês enquanto língua global e outro trata das habilidades importantes para atuar no mundo atual, ou seja, habilidades desenvolvidas e que estão relacionadas às tecnologias da informação e do letramento digital.

Shin (2014) ainda salienta que as crianças aprendem fazendo e interagindo com o ambiente além de necessitarem de ajuda/suporte do professor (“*scaffolding by the teachers*”).

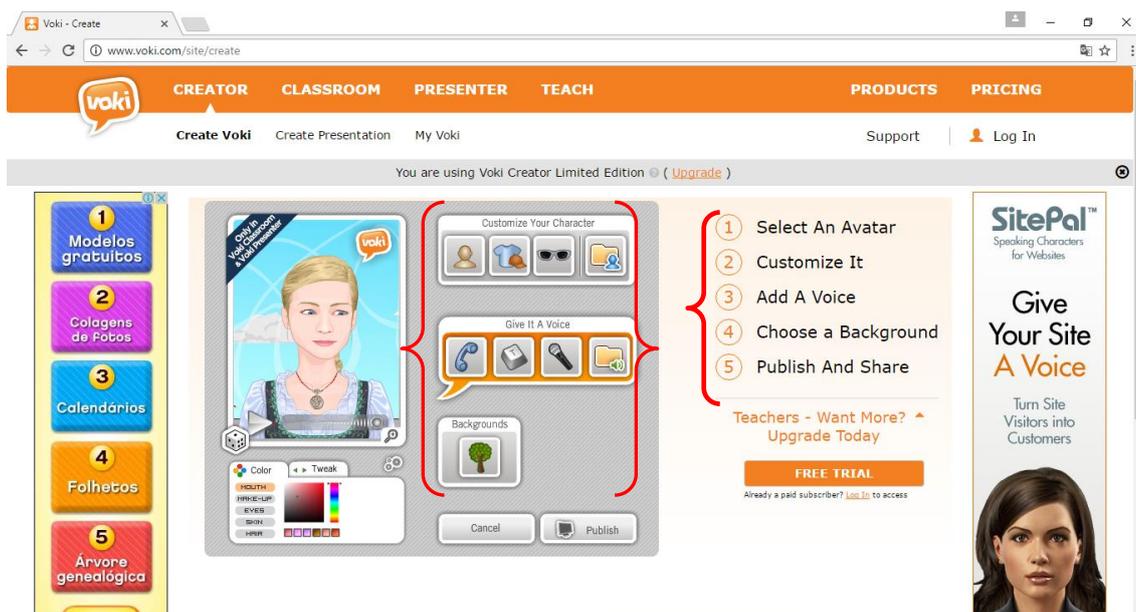
O termo *scaffolding* foi cunhado por Bruner (apud Foley, 1994:101)¹³ a partir dos estudos de Vygotsky e do seu conceito de Zona do Desenvolvimento Proximal. Para Bruner (apud Foley, 1994), é preciso que haja interação entre um adulto e uma criança para que a aprendizagem aconteça, acrescenta ainda que um framework adequado deve ser fornecido à criança para que esta tenha a possibilidade de aprender. No nosso caso, o adulto é o professor.

¹³ Disponível em <<https://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf>> Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

Ainda, segundo Bruner (apud Foley, 1994), o adulto, além de estar um passo à frente, deve utilizar contextos e elaborar uma rotina para que a aprendizagem seja facilitada, para ele a rotina torna-se uma estrutura que permite ao adulto aumentar as expectativas com relação ao que a criança já avançou e o que necessita para que continuei melhorando; Para Bruner (apud Foley, 1994) isto está diretamente ligado à aprendizagem linguística da criança, pois, segundo ele, é por meio deste formato que a criança aprende a usar a língua.

Considerando o exposto acima, o trabalho com a plataforma *Voki Classroom* pode ser uma excelente ferramenta para desenvolver as habilidades mencionadas por Shin (2014). Como podemos ver na figura 4 abaixo, ao selecionar, customizar, dar voz, escolher o background, publicar e compartilhar, o aluno está desenvolvendo não apenas a comunicação linguística, ele faz escolhas, posiciona-se diante das escolhas, identifica-se ou não com o escolhido, pensa criticamente, usa a criatividade e colabora com o colega:

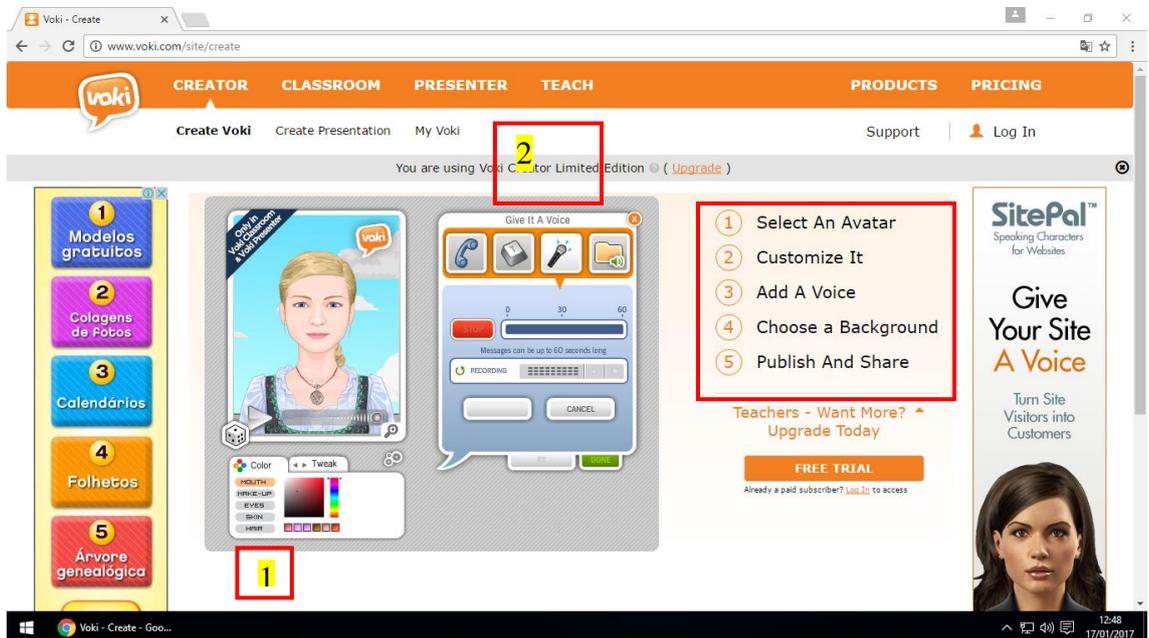
Figura 7 – Print da tela *Voki classroom* – apresentando os recursos da plataforma



Fonte: <http://www.voki.com/site/create>

Após se familiarizarem com os recursos da plataforma, os alunos iniciaram a atividade (pequenos diálogos apresentados no desenvolvimento da atividade do item 2.2 b) em duplas, explorando todos os recursos da ferramenta, vejamos os recursos abaixo:

Figura 8 – Print da tela Voki classroom – explorando os recursos da plataforma



Fonte: <http://www.voki.com/site/create>

1-

Color	tweak
Mouth	Variação de cores para serem aplicadas na boca, maquiagem, olhos, pele e cabelo.
Make-up	
Eyes	
Skin	
Hair	

2- Give it a voice

- ✓ T = possibilidade para digitar uma palavra ou um pequeno texto;
- ✓ Microfone: gravar áudio
- ✓ Record – iniciar gravação;
- ✓ Stop – parar a gravação;
- ✓ Done – finalizar a gravação;
- ✓ Escutar.

2.2.e Questionário

Apliquei um questionário (Anexo B) para saber a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas com o Google tradutor e a plataforma *Voki classroom*.

Como nos afirma Vieira (2009), alguns pontos devem ser considerados ao se construir um questionário: os objetivos do trabalho e os respondentes. Vieira (2009:26) orienta que ao trabalhar com crianças o questionário precisa ter uma linguagem simples e informal, a autora ressalta também que:

O tipo de informação pedida ao respondente depende da área em que a pesquisa se enquadra, mas podem ser feitas perguntas sobre fatos, opiniões, atitudes, preferências, grau de satisfação, valores, razões, motivos, esperanças, crenças etc. Quase sempre, são pedidas características demográficas dos respondentes, como sexo e idade. (Vieira, 2009:17)

O questionário tem perguntas abertas e fechadas, o objetivo era obter a opinião dos alunos sem que se sentissem pressionados, mas que percebessem a importância de sua avaliação para o planejamento de atividades futuras.

Neste capítulo foi apresentada a metodologia de pesquisa que embasa este trabalho, o contexto de pesquisa e os participantes, além dos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados que se constituíram em três atividades e um questionário.

No capítulo seguinte apresentarei a análise e discussão dos dados à luz da fundamentação teórica que embasa este estudo.

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente. (SME/DOT, 2015:66)

Neste capítulo apresento a análise e as interpretações dos dados conforme os procedimentos metodológicos mencionados no Capítulo 2, à luz da fundamentação teórica discutida no Capítulo 1, de modo a responder a pergunta desta pesquisa:

- Quais procedimentos/atividades podem colaborar para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa?

Este capítulo será apresentado em duas partes. A primeira parte discute os dados advindos da atividade diagnóstica. Aqui procurarei estabelecer uma relação entre a atividade diagnóstica e a última produção escrita dos alunos após a sequência de atividades com o Google tradutor e *Voki*. A segunda parte discute os dados advindos do questionário que avalia a opinião dos alunos sobre o uso e exploração dos recursos do Google tradutor e da plataforma *Voki Classroom*.

3.1 Dados provenientes da atividade diagnóstica

As atividades transcritas abaixo representam as produções escritas dos alunos. Os Quadros, 11, 12 e 13 são as atividades diagnósticas realizadas sem a intervenção do professor. Aqui podemos identificar o que os alunos já sabem e, ao mesmo tempo, podemos perceber o que precisam aprender, os “*needs e lacks*” conforme discutido por Hutchinson & Waters (1987).

Como já foi mencionado no Capítulo 2, item 2.2.a, a atividade diagnóstica aplicada aos alunos do 4º. ano, teve como objetivo levantar o que os alunos eram capazes de fazer com independência para planejar uma sequência didática que pudesse promover avanços na aprendizagem da língua inglesa. Hutchinson & Waters (1987) ao discutirem a diferença entre “*General English*” e “*English for specific purposes*” defendem que a diferença entre eles não

está na existência de uma necessidade e sim no reconhecimento/conscientização de que existe uma necessidade. Os autores chamam de necessidades o tipo de conhecimento que o aluno/aprendiz precisa para desempenhar seu papel com eficácia em uma dada situação. Ao considerarmos o contexto da escola atual e a importância da língua inglesa como discutido no Capítulo 1 desta pesquisa, o aluno precisa desenvolver-se linguisticamente para que possa incluir-se e incluir outros no discurso oral e escrito em inglês.

Vejamos as atividades diagnósticas, transcritas conforme a produção escrita dos alunos, representadas abaixo no Quadro 11,12 e 13:

Quadro 11 - Atividade diagnóstica aluno1

School, banana, Apple, pynepo
How you doing?
What´s your name?
What´s it´s tephone namber.
Yes, no, English
Who´s i pet?
BIRD, dog, cat, bedroom, turtle, ppypa, beaufil, masks, new, long, smal, shor, big, on, in, under, crocodile,
My favorite color is yellwon
Gray, Black, lightgreen, darkgreen. Blue, glue, sccisor, ruler, fate, one, two, tree, four, six, seven, eighty, niney, tem, red.

Quadro 12 - Atividade diagnóstica aluno2

Morango - Stwanberrye
Boll- bola
Candy-doce
Good-nigth – Boa noite, up – cima,
Down – baixo,
Backpak – mochila
Number – números
1 one, 2 two, 3 treeth, 4 Four, 5 Five
11- eleven 12- twveween
Car - carro

Quadro 13 - Atividade diagnóstica aluno3

Watermelon
Candy
Cinema
Mall
Bakery
Girl
Boy
Move war
Red
Yellow
One
Teen
Eleven
black

Como podemos observar nos exemplos acima (Quadro 11, 12 e 13), os alunos conseguem elaborar uma lista das palavras que já sabem escrever em inglês, a partir daqui era preciso refletir sobre os procedimentos metodológicos que possibilitassem a aprendizagem do conhecimento sistêmico. Conforme os PCN-LE (Brasil, 1998:74), o foco não está no ensino do conhecimento sistêmico (vocabulário, estruturas gramaticais, etc.) já que o objetivo do ciclo é desenvolver a compreensão geral e a negociação dos significados. Entretanto, ainda segundo os PCN-LE (Brasil, 1998), o docente deve preocupar-se com os itens relativos ao conhecimento sistêmico necessário para resolver a tarefa proposta aos alunos.

Cameron (2001) defende que o aprendizado do vocabulário oferece uma base sólida para o desenvolvimento do discurso em língua estrangeira, acrescenta também que as crianças ainda estão desenvolvendo a sua língua materna; o desenvolvimento da língua materna está relacionado ao desenvolvimento dos conceitos, do conhecimento abstrato. Por isso, ainda segundo Cameron (2001), é importante considerar o que as crianças já sabem para que o docente possa antecipar o que será mais fácil ou mais difícil de aprenderem; importante salientar que aprender uma palavra não é uma tarefa simples, realizada apenas uma vez.

Barbosa (apud Rocha, 2010), quando discute a recontextualização didática e língua inglesa no Ensino Fundamental I público, delimitando meios, espaços e objetos de ensino, diz que não é uma questão de aplicação de teorias e muito menos a simplificação de objetos, “mas, acima de tudo, na definição de quais dimensões desses objetos devem ser ensinadas, sob qual perspectiva e com que propósitos”.

Comparando a lista produzida pelos alunos e considerando os objetivos propostos no projeto, notamos que para continuarem avançando nas aprendizagens precisam de estruturas simples, coerentes com sua idade e interesses, para que possam se expressar com os colegas da turma oralmente e para que continuem a desenvolver a parte escrita, possibilitando a ampliação do conhecimento e práticas linguísticas que os ajudem a escrever o *Bio poem*.

Observando os Quadros, notamos que o aluno 1 arrisca algumas frases, entretanto, percebemos que, assim como o aluno 2 e 3, sua escrita está focada em palavras isoladas, revelando que o vocabulário não desenvolvido na forma escrita são os *lacks* e os *needs* que precisam ser considerados nas atividades planejadas pelo docente para que garantam os avanços das aprendizagens dos alunos em língua inglesa.

O Quadro 11 (atividade diagnóstica aluno 1) aponta que ele consegue escrever alguns *wh questions* (*How you doing? What's your name? What's it's tephone namber, Who's i pet?*).

Percebemos também que os três alunos escrevem vocabulário relacionado a frutas, cores, números, comida, lugares. O Quadro 13 (atividade diagnóstica) revela que o terceiro aluno escreve sem problemas relacionados à *spelling*, ou seja, a ordem correta das letras na palavra. Importante observar novamente que os alunos realizaram a atividade diagnóstica sem a ajuda do professor ou de outros recursos tais como: internet, dicionários, cadernos de anotação, colegas, etc.

Quadro 13 - Atividade diagnóstica aluno3

Watermelon
Candy
Cinema
Mall
Bakery
Girl
Boy
Move war
Red
Yellow
One
Teen
Eleven
black

O aluno 2, (conforme abaixo) escreve com o apoio da tradução e, é possível perceber também os equívocos na expressão escrita:

Quadro 12 - Atividade diagnóstica aluno2

Morango - Stwanberrye
Boll- bola
Candy-doce
Good-nigth – Boa noite, up – cima,
Down – baixo,
Backpak – mochila
Number – números
1 one, 2 two, 3 treeth, 4 Four, 5 Five
11- eleven 12- twveween
Car - carro

Quando discute o aprendizado de palavras, Scaffaro (2010:69) explica que pensar na quantidade de palavras a serem aprendidas é tão importante quanto saber quais palavras aprender. A autora alerta para as palavras de “alta frequência” e de “baixa frequência”, sendo as primeiras consideradas “a base do vocabulário de que um falante nativo necessita para se comunicar”.

Para reforçar o exposto acima, Cameron (2001:73) argumenta que o desenvolvimento do vocabulário está também em aprender mais sobre o vocabulário já aprendido pelas crianças,

ou seja, ao aprender substantivos para nomear objetos, ou palavras que expressam/definem seus desejos/necessidades, por exemplo, “não”, “quero X”; ao aprenderem expressões em língua inglesa ou *chunks*, as crianças têm a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e conhecimento linguístico à medida que interagem com mundo ao seu redor. Ou seja, o numeral *two* deve ser relacionado, por exemplo, à: *two apples, two brothers, two backpacks; yellow backpack, yellow car, yellow dog; I like banana, I like papaya, I like strawberry*, e assim sucessivamente.

O trabalho com animais, números e alimentos, *wh-questions*, representam o nível de desenvolvimento real dos alunos (Vygotsky apud Oliveira 60-67), a partir daqui, o docente deve considerar a zona de desenvolvimento potencial, o que os alunos conseguirão realizar, a partir da ajuda do professor, ao planejar experiências de aprendizagem que possibilitarão a inserção dos alunos no discurso escrito e oral em língua inglesa.

Ao observar o framework do *Bio poem* abaixo, o docente poderá planejar atividades para desenvolver o conhecimento das crianças. Aqui é primordial trabalhar com as expressões *I am, I like, I feel, I am afraid of, I want to see*, possibilitando às crianças uma reflexão sobre as expressões utilizadas para falarem sobre si mesmas (Capítulo 2, atividade 2.2.b, 2.2.c e 2.2.d).

Quadro 14 – Modelo My Bio poem

My Bio-Poem	
I am _____, _____, _____, and _____.	
I like _____, _____, and _____.	
I feel _____, _____, and _____.	
I am afraid of _____, _____, and _____.	
I want to see _____, _____, and _____.	
I live in _____.	
I am _____, _____, _____, and _____.	

Fonte: Disponível em: <<https://americanenglish.state.gov/resources/create-communicate-art-activities-efl-classroom>>

Rocha (2010:169-180), ao discutir uma proposta para o ensino de inglês no contexto público brasileiro, ressalta a importância não apenas das atividades sociais e gêneros a serem focalizados, mas também os letramentos a serem desenvolvidos. Para tanto, sugere o trabalho com o *Tema Transversal: Identidades* com o objetivo de explorar os propósitos comunicativos: informar, dizer, descrever; como atividade social, sugere a leitura de uma pintura ou elaboração/criação de um autorretrato; aponta também a criação de estrofe musical, quem sou eu (em seu ritmo preferido).

Para garantir maior sucesso na aprendizagem da língua inglesa pelas crianças, era preciso desenvolver atividades com o uso de recursos visuais (*flashcards*), auditivos (músicas) e que incorporassem as habilidades orais e escritas considerando certa autonomia para que pudessem criar e fazer escolhas (Google tradutor e *Voki classroom*).

A seguir apresento os dados advindos do questionário sobre a opinião dos alunos com relação às atividades realizadas com o Google Tradutor e a Plataforma *Voki classroom*.

3.2 Dados provenientes do questionário

Para saber a opinião dos alunos sobre as atividades realizadas com o Google tradutor e a plataforma *Voki classroom*, apliquei o questionário após a realização da atividade escrita final. Todos os alunos estavam presentes e aceitaram responder ao questionário.

Desta forma seguem as questões, os gráficos e a análise das respostas.

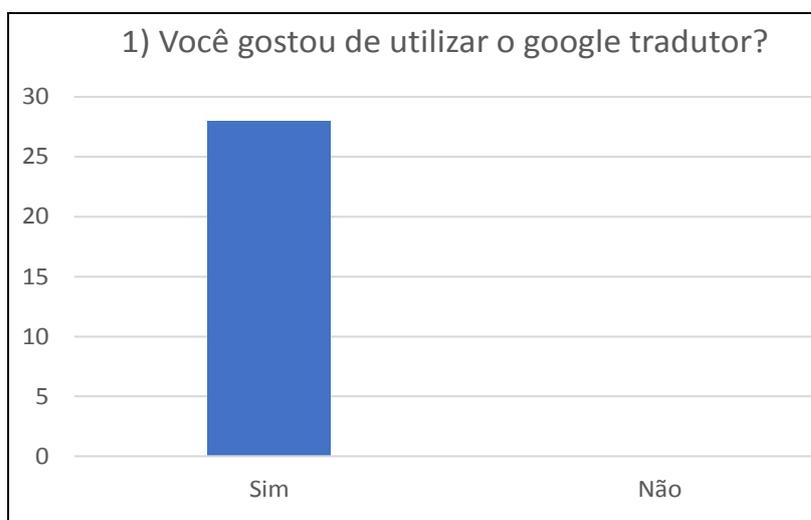


Gráfico 1: Opinião sobre os recursos disponíveis no Google tradutor

Por quê?
Respostas:
✓ Achei legal escrever em português e aparecer em inglês;
✓ Não preciso ficar olhando o dicionário;
✓ Não preciso ficar perguntando pra pro toda hora;
✓ É legal ouvir em inglês;
✓ Não sabia que existem tantos idiomas diferentes.

Como podemos observar no gráfico 1, a totalidade do alunado respondeu a primeira pergunta positivamente. Quando expressam os motivos, apesar de ainda serem crianças, conseguem refletir sobre a importância da construção dos sentidos na língua (por meio da tradução), a importância da autonomia para continuar aprendendo (evitar perguntar para a professora), o reconhecimento da diversidade de idiomas no mundo e a possibilidade de desenvolver a proficiência auditiva (legal ouvir em inglês).

Notamos que o dicionário aparece como um recurso utilizado pelos alunos no apoio à aprendizagem. Aqui é notório o que Cameron (2001) afirma quando diz que as crianças perguntam o significado e a pronúncia de palavras que desconhecem e, na aprendizagem da leitura, a palavra é uma unidade central no desenvolvimento de habilidades e do conhecimento.

A seguir apresento os dados referentes à questão 2:

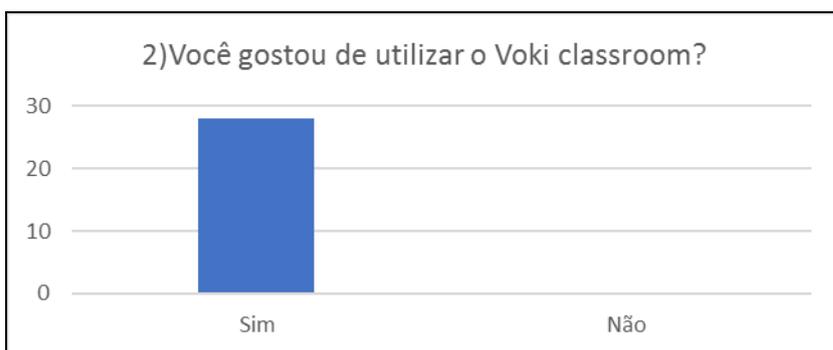


Gráfico 2: Opinião sobre a utilização dos recursos da plataforma *Voki classroom*

Na segunda pergunta, gráfico 2 acima, os alunos deveriam opinar sobre a plataforma *Voki classroom*, mais uma vez a totalidade responde que sim, gostaram de utilizar a plataforma. Com isso podemos verificar, nos motivos elencados abaixo, que os alunos apreciaram os recursos disponíveis para gravar um áudio ou digitar seu discurso sem que se

sentissem humilhados pelos colegas (motivo muito frequente da causa de desânimo de muitos alunos quando precisam se expressar oralmente em inglês nos anos finais e médio).

Por quê?
Respostas:
✓ Eu não queria falar (estava com vergonha) então digitei e depois escutei;
✓ Eu criei um avatar e fui modificando ele várias vezes, foi engraçado;
✓ Gravei e escutei minha voz, foi legal;
✓ Meus colegas não ficaram rindo de mim.

É importante apontar que ao discutir o envolvimento das crianças na aula de língua estrangeira, Figueira (2010:95) observa que não basta apenas que o aluno seja receptivo à língua estrangeira, é preciso levar em conta os fatores afetivos, tais como a inibição, a ansiedade, a empatia e a extroversão como manifestação favorável ou não no processo de aquisição da língua. Tais fatores, positivos ou negativos, devem ser considerados pelo docente no preparo de atividades que proporcionem um desenvolvimento positivo dos discentes, o professor precisa conhecer as características da faixa etária, as finalidades para o ensino da língua (Figueira, 2010:95).

Na sequência, apresento a questão referente à preferência entre as duas ferramentas de aprendizagem. Para melhor compreensão segue a questão e o gráfico.

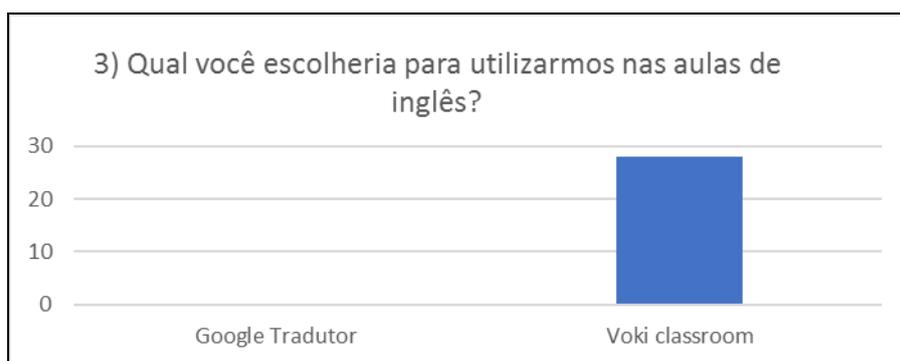


Gráfico 3: Preferência entre o Google tradutor e Voki classroom

Como podemos ver no gráfico 3, a totalidade dos alunos escolheu trabalhar com a plataforma *Voki classroom*. O que podemos perceber é que os alunos dos anos iniciais estão engajados e são protagonistas da sua aprendizagem. Dias (2012) aponta “vantagens da integração da ferramenta *Voki* ou de outros recursos semelhantes disponíveis na internet à sua prática pedagógica”:

- Motivar o aluno para participar sempre e incentivar o seu protagonismo.
- Desenvolver a capacidade de compreensão oral do aluno.
- Usar a tecnologia de uma maneira divertida.
- Fazer uso do espaço como um ambiente de aprendizagem.
- Aumentar as oportunidades de comunicação em inglês entre você e seus alunos.
- Fazer do site um espaço para tirar as suas dúvidas sobre a pronúncia de palavras que possam causar-lhe dificuldade.
- Inserir breves textos de diferentes gêneros e ouvi-los nas vozes de americanos, australianos, escoceses e britânicos. Incentivar seus alunos a fazer isso também.
- Estimular o aluno da escola pública a interagir com você, seus colegas e amigos em inglês. (Dias, 2012:134-135)

No próximo gráfico apresento os dados referentes ao que os alunos mais gostaram com relação ao Google tradutor

Apesar de a grande maioria ter gostado de descobrir a tradução das palavras e de ouvir a pronúncia em inglês, é importante observar também que ouvir a pronúncia de frases e pesquisar em outros idiomas demonstra que os alunos percebem que é preciso conhecimento além da palavra para que haja comunicação.

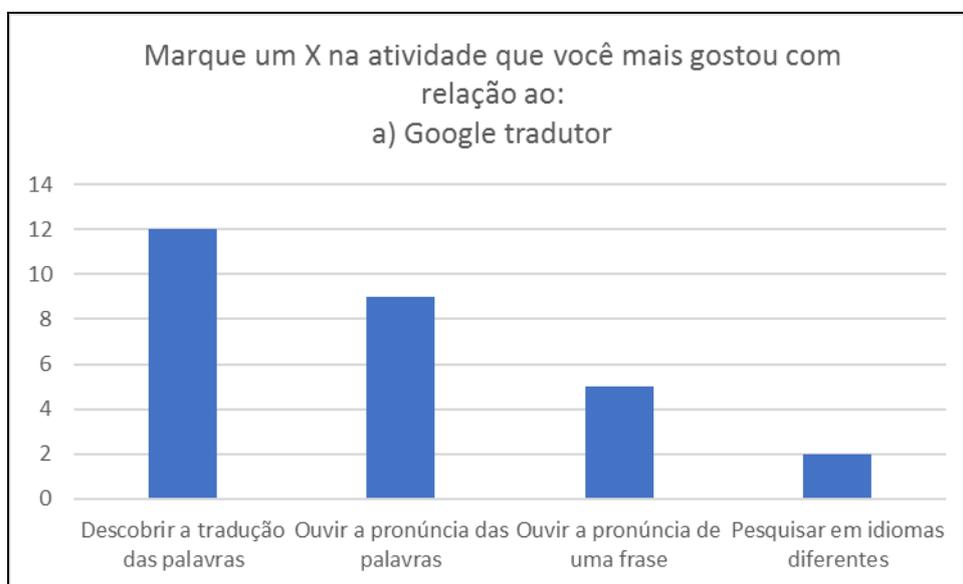


Gráfico 4: Preferência dos alunos entre os recursos disponibilizados pelo Google tradutor

Vejo aqui a necessidade de o professor estar atento ao tipo de atividade que será desenvolvida em sua sala de aula. Ao expor argumentos sobre o envolvimento ou não das crianças nas aulas de língua inglesa nos primeiros anos do ensino fundamental, Figueira (2010) afirma também que é importante considerar se os alunos estão dispostos a correr

riscos, a afetividade, como mencionado na apresentação do gráfico 2, deve ser considerada como um fator de extrema importância. Nove alunos gostaram de ouvir a pronúncia de palavras enquanto que cinco gostou de ouvir a pronúncia de uma frase. Aqui é preciso dosar atividades que estejam entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial dos alunos para que não haja frustração e desmotivação por parte das crianças ao se depararem com um vocabulário ou expressão linguística além de suas capacidades cognitivas.

A seguir apresento o gráfico e os dados referentes ao que os alunos mais gostaram com relação aos recursos da plataforma *Voki classroom*.

No gráfico 5 percebemos a relação entre a criação do avatar e o desenvolvimento das habilidades orais. A criação ou escolha de um avatar figura entre as atividades lúdicas mais frequentes entre crianças, adolescentes e adultos. Ao analisar as respostas abaixo, verificamos que os alunos sentiram-se à vontade ao criar seus avatares, a língua inglesa não foi uma barreira, pelo menos não foi mencionada como um dificultador durante o processo de criação (os alunos tiveram que lidar com os recursos linguísticos da plataforma que estão todos em inglês).

Ao personalizarem o avatar estão vivenciando o inglês na prática. Percebemos que boa parte dos alunos demonstra preocupação entre dar voz ao avatar e ouvir o que gravaram. Aqui caberia uma questão sobre o quanto os alunos estão atribuindo de significado ao que estão gravando e ouvindo. Entretanto, ressalto que o objetivo aqui é avaliar os recursos da plataforma e não julgar os avanços com relação ao desenvolvimento da proficiência oral dos alunos. A avaliação da proficiência dos alunos está desenvolvida nos resultados apresentados no item 3.1 que discute a atividade diagnóstica e a última produção escrita dos alunos.

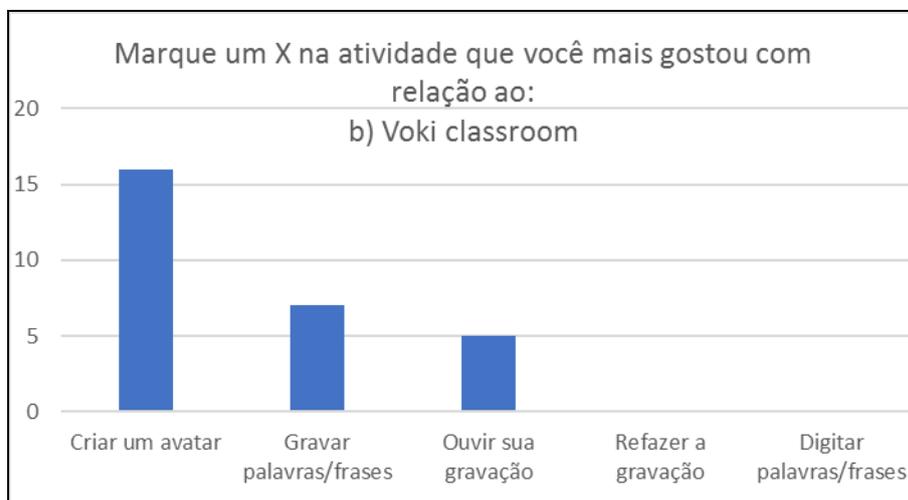


Gráfico 5: Preferência dos alunos entre os recursos disponibilizados pela plataforma *Voki classroom*

Refazer a gravação não foi mencionado por nenhum aluno, talvez aqui possamos perceber a relação entre repetir uma ação que está relacionada a um fracasso, a uma avaliação negativa que necessita ser refeita. Podemos considerar uma aversão ao que consideram erro e sua implicação, ou seja, vergonha ao ter que admitir uma limitação para outros colegas ou o professor. A autoestima dos alunos precisa ser levada em consideração, se não desenvolverem autoestima e autoconfiança provavelmente não irão se expor oralmente em inglês. Por outro lado, os exercícios de repetição, como observa Figueira (2010), precisam ter uma intenção comunicativa, mais uma vez notamos a coerência da resposta dos alunos, pois não atribuem valor a repetição pela repetição.

Neste capítulo, foram apresentados os dados referentes à avaliação diagnóstica e às atividades desenvolvidas com os recursos disponíveis pelo Google tradutor e a plataforma *Voki classroom*, identificando as necessidades, avanços, defasagens na aprendizagem dos alunos com relação à língua inglesa e refletindo sobre sua opinião com relação ao que fora desenvolvido. A seguir, nas Considerações Finais, apresento a conclusão do trabalho com minhas percepções após o desenvolvimento da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, é preciso que o docente abandone práticas de memorização de conteúdos ou conteúdos que não possibilitam a construção e uso de conhecimentos no mundo social para buscar práticas que colaborem com a visão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem (Brasil, 1998: 15)

Este trabalho teve por finalidade analisar uma atividade diagnóstica de língua inglesa de uma turma de 4º ano de uma escola pública, com o intuito de, a partir dos resultados, propor uma sequência de atividades que possibilitasse responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- Quais procedimentos/atividades podem colaborar para o desenvolvimento da proficiência em língua inglesa?

Em relação aos procedimentos, entendo que é preciso ter clareza sobre o público-alvo, suas necessidades de aprendizagem, sobre a importância do uso da língua inglesa nos dias atuais para pensar e propor um ensino que envolva autonomia e avanços significativos na aprendizagem da língua inglesa. Para tanto, percebo que um dos diferenciais desse trabalho foi permitir que os alunos utilizassem ferramentas disponíveis na internet para refletir sobre recursos que facilitam o desenvolvimento da proficiência oral e escrita em inglês. Além disso, ao criar, personalizar e compartilhar o avatar com os colegas e com a professora, os alunos desenvolveram a empatia com todos os envolvidos no processo. Segundo Rogers (1977), necessitamos desempenhar o papel de orientadores no processo de ensino, deixando que os alunos saibam que podem contar com nosso apoio para que continuem arriscando o que já sabem com o intuito de aprender mais; ganhando novas aprendizagens, sua autoestima avança, sentem-se vencedores e mais capazes de continuar arriscando e se expondo. Além disso, quando os alunos sentem que são protagonistas, que estão aprendendo, que os recursos utilizados servem para apoiá-los e incentivá-los, que o lúdico ainda faz parte de seus processos de ensino, ficam mais abertos e disponíveis para o que está sendo proposto.

Dessa forma, cabe ao professor estar atento ao uso de diferentes recursos que apoiam a aprendizagem das crianças e, com base nas expectativas de aprendizagens e nos avanços das aprendizagens dos alunos, propor atividades significativas para a faixa etária.

Logo, espero que esta pesquisa tenha contribuído para uma melhor compreensão do papel do educador reflexivo em sala de aula de língua inglesa na atualidade, corroborando

com a visão de Leffa (2007) quando destaca o professor como um dos responsáveis pela auto-exclusão dos alunos nas aulas de inglês. O texto afirma que a auto-exclusão não é parte do sujeito, do aluno; é induzida pela sociedade. Para mudar o atual cenário precisamos de professores que se posicionam a favor de uma educação inclusiva e transformadora como discutido por Moita-Lopes (2009). Para este, o professor de inglês é de grande importância já que os discursos circulam majoritariamente em inglês; ao discutir a centralidade do trabalho em sala de aula, observa que a atuação do professor deve ser pautada por meio de uma concepção aguçada no momento sócio-histórico em que nos encontramos para situar sua prática e a dos alunos.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de Aprendizagem nos ciclos interdisciplinar e autoral. São Paulo: SME/COPED, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

ALMEIDA, M. E. B. *Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação*. In: PELLANDA, N.M.C.; SCHLUNZEN, E. T. M.; JUNIOR, K. S. (Orgs). *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy*. 3 rd. ed. New York: Pearson Education, 2007

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GRAHAM, C. *Small Talk*. New York: Oxford University Press, 1986.

COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Trad: Frietas, N. Porto Alegre: Artmed, 2008/2010.

DIAS, R. *WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço*. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212 > Acesso em 13/01/2017.

DIAS, R. *Inglês na escola: pelas trilhas da inclusão social*. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

FIGUEIRA, C.D.S. *O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira*. In: ROCHA, C.H; TONELLI, J.R.A; SILVA, K.A. (Orgs). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 7. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010.

FOLEY.J. *Scaffolding*. Disponível em <<https://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf> > Acesso em: 26 de janeiro de 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Trad: Rodrigues, H.J. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

LEFFA, V.J. *Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira*. São Paulo: Claritas, v.13, n. 1, maio, 2007.

LIBERALI, F. C.; LIBERALLI, A.R.A. *Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas*. Santo Andre: Revista das Faculdades Integradas Coração de Jesus. v.1, n.1, 2011.

LIBERALI, F.C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2008.

MOITA-LOPES, J.P. *A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política* In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem d línguas*. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MINAYO, C.S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad.: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: Um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C.H; TONELLI, J.R.A; SILVA, K.A. (Orgs). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 7. Campinas/SP: Pontes Editores, 2010.

RIZZINI, I. et al. *Pesquisando: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROCHA. C.H. *Propostas para o inglês no ensino Fundamental I Público*. Campinas/SP: 2010. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1977.

SCAFFARO, A. P. *O uso de atividades de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar*. In: ROCHA, C.H; TONELLI, J.R.A; SILVA, K.A. (Orgs). *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol. 7. Campinas/SP: Pontes Editores, 2010.

SHIN, J. K.; CRANDALL, J.A. *Teaching Young Learners English: from theory to practice*. Boston: National Geographic Learning/HEINLE CENGAGE Learning, 2014

UR. P. *A Course in Language Teaching: practice and theory*. 16th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

VIEIRA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

WIGGINS, G.; MCTIGHE, J. *What is backward design*. In: *Understanding by design*. Disponível em: <https: www.fitnyc.edu/files/pdfs/Backward_design.pdf> Acesso em 20/11/2016.

ANEXOS

ANEXO A - Portaria nº 5.361 (DOC de 05/11/2011, página 15)

DE 04 DE NOVEMBRO DE 2011

INSTITUI O PROGRAMA “LÍNGUA INGLESA NO CICLO I” NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO QUE MANTÊM O ENSINO FUNDAMENTAL E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e CONSIDERANDO:

- as diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- o entendimento da escola como local que deve favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades para a inserção do cidadão no contexto globalizado;
- a importância de se promover ações inovadoras no sentido de acompanhar os avanços da comunicação e da tecnologia mundiais;
- a possibilidade de se antecipar o contato com a língua inglesa, como instrumento de ampliação do conhecimento;
- a decorrente aproximação com conteúdos culturais e sociais da língua inglesa como forma de comunicação de vivências e experiências;

RESOLVE:

Art. 1º - Fica instituído nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (Emefms), a partir do ano de 2012, o Programa “Língua Inglesa: brincar, estudar e aprender”, destinado aos alunos do 1º ao 5º anos do ciclo I do ensino fundamental.

Parágrafo único – A implantação do Programa referido no caput deste artigo observará as normas contidas na presente Portaria.

Art. 2º - O Programa “Língua Inglesa no Ciclo I” constitui-se na oferta de 2 (duas) horas-aula semanais do Componente Curricular “Língua Inglesa”, dentro do horário regular de aulas dos alunos, a partir do 1º ano do ciclo I do ensino fundamental e será estruturado em 4 (quatro) etapas, a saber:

1ª Etapa – constituição de comissão para análise e aquisição de materiais didáticos para utilização no desenvolvimento do Programa;

2ª Etapa – definição e regulamentação do provimento de professores especialistas para regência das aulas;

3ª Etapa – definição de conteúdos e documentos a serem utilizados nos momentos de formação de professores;

4ª Etapa – criação de instrumentos que permitam o acompanhamento da implantação, execução e avaliação do Programa.

Art. 3º - A organização dos conteúdos de Língua Inglesa para o Ciclo I observará as seguintes diretrizes:

I – Para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos do Ciclo I: serão programadas atividades voltadas para a iniciação da Língua Inglesa em situações sociais do cotidiano por meio de práticas de escuta, leitura e produção oral com aprofundamento e oferta de novos desafios que exijam maior complexidade, na medida do desenvolvimento dos alunos.

II – Para os 4ºs e 5ºs anos do Ciclo I: serão propostas situações de aprendizagem que envolvam práticas de escuta, leitura, produção oral e produção escrita.

§ 1º – Para o desenvolvimento das atividades previstas nos incisos I e II deste artigo, a equipe gestora da unidade educacional deverá incluir o Programa no seu Projeto Pedagógico e os Docentes do Ciclo I, no seu Plano de Trabalho visando ao desenvolvimento das atividades de forma integrada.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Educação oferecerá orientações curriculares próprias para cada ano do ciclo, além de indicar a aquisição de títulos de livros paradidáticos, jogos, CDs e brinquedos que favoreçam a aprendizagem da língua inglesa.

Art. 4º - A avaliação do rendimento dos alunos em Língua Inglesa em todos os anos do Ciclo I será contínua, mediante atribuição de conceitos semestrais, visando auferir o seu aprendizado.

Parágrafo Único – A atribuição de conceitos não será considerada para fins de promoção ou retenção do aluno.

Art. 5º - As aulas de Língua Inglesa serão ministradas por professores de ensino fundamental II e médio, que titularizam o componente curricular de Inglês, e comporão a sua jornada semanal de trabalho.

§ 1º – Os professores de que trata este artigo, poderão assumir aulas, além das de sua jornada regular de trabalho, remunerados como Jornada Especial de Hora-aula Excedente (JEX), respeitados os dispositivos constantes em portaria própria.

§ 2º - Na hipótese de não haver professores da titularidade específica, as aulas poderão ser ofertadas a outros professores que possuam habilitação própria, independentemente da área de sua titularidade, na forma estabelecida em portaria específica de escolha e atribuição de classes/aulas em vigor.

§ 3º - Preferencialmente todas as aulas do componente no ciclo I deverão ser atribuídas a um único professor.

§ 4º - As aulas de Língua Inglesa serão acompanhadas pelo professor regente da classe, objetivando a articulação dos conteúdos nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte.

Art. 6º - Caberá à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME em parceria com as Diretorias Regionais de Educação através das Diretorias de Orientação Técnico-Pedagógica – DOT-P/DRE promover cursos de formação para os professores envolvidos no Programa, na forma a ser divulgada por comunicado específico a ser publicado no Diário Oficial da Cidade (DOC).

Art. 7º - As Diretorias Regionais de Educação auxiliarão as unidades educacionais na implantação e implementação do Programa, bem como disponibilizarão os recursos necessários que apoiarão a sua execução.

Art. 8º - O acompanhamento do Projeto dar-se-á por meio de:

I – Disponibilização no Portal da Secretaria Municipal de Educação de:

a) sequências de atividades utilizando os recursos didáticos adquiridos a fim de orientar o planejamento dos professores em cada um dos cinco anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

b) espaço no link do Ensino Fundamental para os professores postarem suas dúvidas, reflexões e necessidades a partir das práticas cotidianas:

II – Criação de grupo colaborativo para trocas de experiências, de modo a promover a divulgação das práticas entre os professores envolvidos no projeto.

§ 1º - Cada unidade educacional receberá recursos didáticos para cada ano do Ciclo a serem complementados anualmente pela SME.

§ 2º - Caberá ao diretor de cada unidade educacional zelar pela conservação dos materiais enviados pela SME.

Art. 9º - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pela Diretoria Regional de Educação ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 10 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 01/01/2012, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO B – Questionário sobre a opinião dos alunos sobre as atividades com o Google tradutor e *Voki classroom*

Questionário sobre as atividades desenvolvidas com o Google tradutor e <i>Voki classroom</i>	
1. Você gostou de utilizar o Google tradutor?	
	Marque com um X no espaço da sua escolha
Sim	
Não	
Por quê?	
2. Você gostou de utilizar o <i>Voki classroom</i> ?	
	Marque com um X no espaço da sua escolha
Sim	
Não	
Por quê?	
3. Qual você escolheria para utilizarmos nas aulas de inglês?	
	Marque com um X no espaço da sua escolha
Google tradutor	
<i>Voki</i>	
4. Marque um X na atividade que você mais gostou com relação ao :	
a) Google tradutor	
	Marque com um X no espaço da sua escolha
Descobrir a tradução das palavras	
Ouvir a pronúncia das palavras	
Ouvir a pronúncia de uma frase	
Pesquisar em idiomas diferentes	
b) <i>voki classroom</i>	
	Marque com um X no espaço da sua escolha
Criar um avatar	
Gravar palavras/frases	
Ouvir sua gravação	
Refazer a gravação	
Digitar palavras/frases	

ANEXO C *Bio-Poem Pattern*

Line 1: I am _____, _____, _____, and _____.
(Write four traits that describe you. For example: kind, honest, playful, or serious.)

Line 2: I like _____, _____, and _____.
(Write three things, people, ideas, or places that you like.)

Line 3: I feel _____, _____, and _____.
(Write three emotions)

Line 4: I am afraid of _____, _____, and _____.
(Write three things you are afraid of)

Line 5: I want to see _____, _____, and _____.
(Write three things or places you would like to see.)

Line 6: I live in _____.
(Write the place you live.)

Line 7: I am _____, _____, _____, and _____.
(Repeat the four traits that describe you. For example: kind, honest, playful, or serious.)

Line 8: I am _____.
(Repeat Line 1).

Fonte: <https://americanenglish.state.gov/resources/create-communicate-art-activities-efl-classroom>

ANEXO D Atividade Final *Bio poem*

My Bio-Poem

I am _____, _____, _____, and
_____.

I like _____, _____, and _____.

I feel _____, _____, and _____.

I am afraid of _____, _____, and _____.

I want to see _____, _____, and _____.

I live in _____.

I am _____, _____, _____, and
_____.

Fonte: <https://americanenglish.state.gov/resources/create-communicate-art-activities-efl-classroom>

ANEXO E Jazz Chants: Expressing likes and dislikes, asking for and giving an opinion

<p>1. I Like it a lot</p> <p>I like it. I like it a lot. I love it.</p> <p>I like it. I like it a lot. I love it.</p> <p>I like it very much. I like it very much. I like it. I like it a lot. I love it.</p> <p>I really like it very much. I really like it very much. I like it. I like it a lot. I love it.</p>	<p>2. Do you like it?</p> <p>Do you like it? I like it a lot. I am glad.</p> <p>Do you like it? I like it a lot. I am glad.</p> <p>Do you like it? Do you really like it?</p> <p>Do you like it? Do you really like it?</p> <p>Do you like it? Do you really like it?</p> <p>I like it a lot. I am glad.</p>
---	--