

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Mariana Guedes Seccato

Unidades de
formação
para a **prática**
do ensino de
inglês com
crianças

COLEÇÃO 1 VOLUME 3

 Pedro • João
editores

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Mariana Guedes Seccato

UNIDADES DE FORMAÇÃO PARA A **PRÁTICA**
DO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Juliana Reichert Assunção Tonelli; Mariana Guedes Seccato

Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças. Vol. III.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 100p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-1260-9 [Digital]

1. Formação. 2. Prática de inglês. 3. Ensino de línguas. 4. Inglês. I. Título.

CDD – 370/410

Capa: Felipe Roberto | Colorbrand

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/ Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Unidade 1 - RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS	21
Unidade 2 - A OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM TAREFAS COMO FORMA DE AVALIAR	37
Unidade 3 - CONCEITOS DE CRITICIDADE E AFETIVIDADE NO ÂMBITO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS	53
Unidade 4 - EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	65
Unidade 5 - O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: REFLEXÕES TRANSDISCIPLINARES	79
COLABORADORAS	97

APRESENTAÇÃO

A presente coleção objetiva, por meio de **Unidades de Formação**, compartilhar subsídios teórico-práticos que possam ser utilizados em cursos de formação docente para atuar no ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano), dada a crescente oferta desta língua nestas etapas escolares, o que tem demandado formação docente para atuar também neste contexto.

Por meio de cada **unidade**, docentes terão a oportunidade de refletir sobre questões inerentes à educação linguística em língua inglesa *com* e *para* crianças e de aprofundar suas compreensões sobre praxiologias que possam colaborar com a sua formação profissional para atuar no ensino de inglês nos anos iniciais.

Cada **unidade**, bem como os volumes da coleção, pode ser explorada de forma independente, conforme os interesses e as necessidades de quem fará uso do material disponibilizado.

As temáticas abordadas partiram de necessidades e situações reais de sala de aula e visam promover reflexões sobre diferentes aspectos inerentes ao ensino de inglês para crianças.

Em cada **unidade de formação** você encontrará um referencial teórico cuidadosamente selecionado sobre o tema central para subsidiar reflexões e atividades práticas com o objetivo de serem realizadas nos contextos onde estão sendo utilizadas.

Além disso, você terá acesso a sugestões de leituras adicionais e vídeos que podem complementar o que foi discutido em cada **unidade de formação**.

Esperamos que os volumes que integram a coleção tragam oportunidades de desenvolvimento de professores e professoras que atuam ou desejam atuar no ensino de inglês *com* crianças diante dos desafios desta profissão na contemporaneidade.

COMO O MATERIAL ESTÁ ORGANIZADO?

Em cada **unidade**, você encontra:

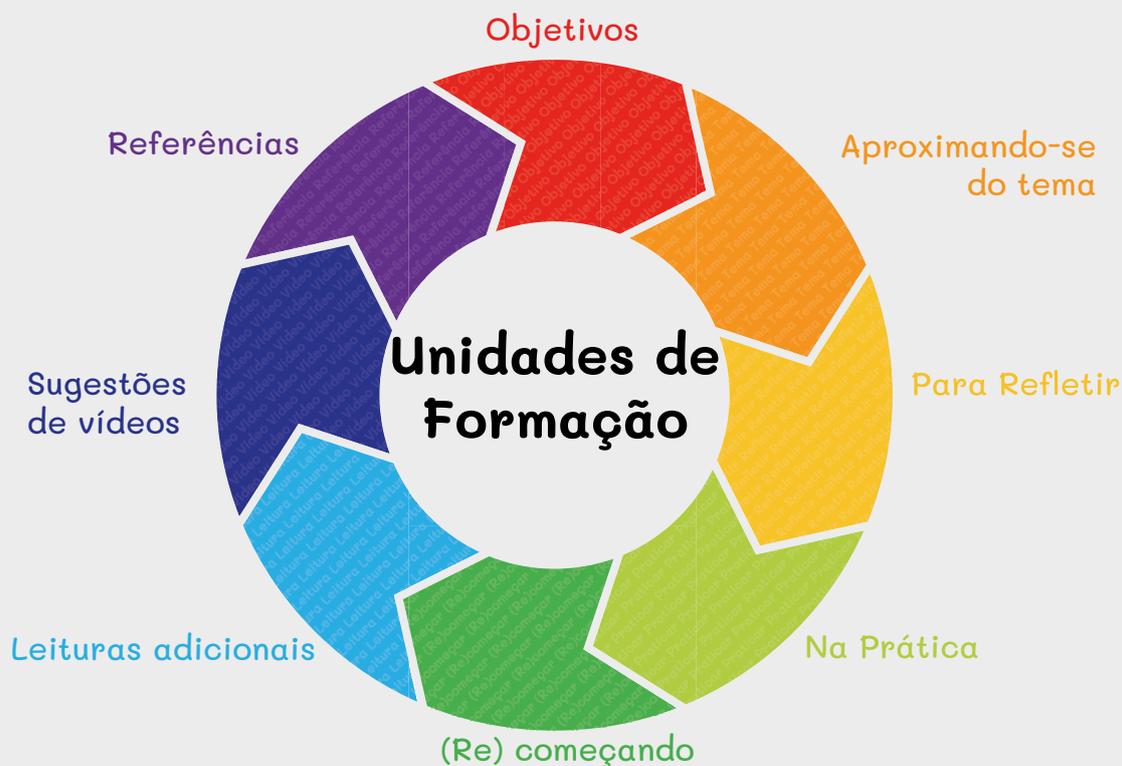
- **Objetivos:** no início da **unidade de formação** são explicitados os objetivos traçados para cada uma delas. Desta maneira, espera-se que, além do tema, por meio desta seção seja possível visualizar o que nela será explorado.
- **Aproximando-se do tema:** esta seção visa, como o próprio nome diz, introduzir o tema e situar o conteúdo que será estudado.
- **Para refletir:** nesta seção, são apresentadas algumas reflexões para que se possa pensar sobre o que foi colocado até então. Embora haja a indicação de como conduzi-las, se em pares, grupos ou individualmente, adequações são perfeitamente possíveis e desejáveis, a depender do contexto.
- **Na prática:** com o propósito de promover momentos que possam colocar de forma concreta os conceitos vistos ao longo da **unidade**, são disponibilizadas atividades que visam possibilitar práticas que podem também ser adaptadas às realidades de onde estão sendo utilizadas.

Nestas duas seções – ‘para refletir’ e ‘na prática’ – há *links*  que redirecionam a sites e plataformas para que as atividades ali propostas possam ser realizadas. No entanto, na impossibilidade de acessá-los, adaptações são perfeitamente possíveis.

- **(Re)começando:** aqui, os objetivos da unidade são retomados e alguns pontos centrais abordados e ao longo dela são recuperados para que se tenha uma síntese do que foi discutido.
- **Leituras adicionais:** nesta parte, estão apresentadas referências de artigos que, caso seja de interesse, convidam para outras leituras que possam complementar o que foi discutido ao longo da unidade.

• **Sugestões de vídeos:** nesta seção são indicados vídeos como mais um recurso para aprofundar a temática explorada.

• **Referências:** aqui o docente encontra listadas as referências bibliográficas utilizadas na unidade para que se tenha acesso aos textos utilizados na íntegra.



Fonte: as autoras.

 As **unidades de formação** foram elaboradas para serem utilizadas em tempo médio de 120 minutos, mas isto poderá variar conforme a disponibilidade de carga-horária, o número de pessoas no grupo que a utilizará bem como o nível de participação e engajamento do grupo. As **unidades** podem, ainda, ser utilizadas como material de autoestudo e, por isso, cada docente pode decidir quanto tempo se dedicará a ela!

QUAIS PREMISSAS SUSTENTAM AS UNIDADES DE FORMAÇÃO?

A inserção da língua inglesa nos anos iniciais tem sido cada vez mais presente tanto em contextos públicos quanto em particulares. Assim, é preciso considerar a importância de que cursos de formação, em especial os de ensino superior, promovam espaços na educação docente para atuar também neste contexto, pois conforme Santos e Tonelli (2021, p. 235),

“

(...) a academia, como um dos órgãos responsáveis pela formação docente, não pode se furtar de se somar a centenas ou milhares de profissionais que clamam por um diálogo mais profícuo e recíproco, compreendido entre os professores-formadores-pesquisadores e os docentes que atuam diretamente no ‘chão da escola’ (NÓVOA, 2009). É nesse espaço que, efetivamente, são evidenciadas as lacunas formativas as quais, muitas vezes, emperram o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, no caso aqui proposto, a formação de docentes que atuam no âmbito do ensino de línguas [...] para crianças.

”

Frente tais cenários emergentes (TONELLI, 2016), as **unidades** contidas nos volumes que compõem a presente coleção foram construídas por um grupo de pessoas¹ que, de alguma forma, estão engajadas com e interessadas pela formação de professores a partir de discussões realizadas em diferentes ocasiões, incluindo aulas em cursos de pós-graduação, cursos de extensão e em outros momentos de interações que permitiram a elaboração deste material.

Por isso, em essência, são temas vivenciados e problematizados por docentes a partir de realidades vividas em sala de aula. Durante o processo de concepção, as **unidades** aqui disponibilizadas estão apoiadas em cinco premissas, quais sejam: **premissas da criança como sujeito agente; premissas de infâncias; premissas de língua(gem); premissas das praxiologias; premissas de educação docente.**

¹ Referimo-nos aqui ao curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem (*stricto sensu*) e à Especialização em Ensino de Inglês para Crianças (*lato sensu*), ambos da Universidade Estadual de Londrina. Além disso, colaboraram para a elaboração das unidades docentes de várias Instituições de Ensino Superior que vem atuando no contexto de ensino e de formação docente para o ensino de inglês com crianças pequenas.

1. Premissas da criança como sujeito agente

Considera-se aqui a importância de colocar a criança no centro da aprendizagem. Conforme nos coloca Menezes de Souza (2019, p. 256),

“

(...) o que precisamos para tudo, desde o fundamental até a pré-escola – e agora estou falando de cima para baixo –, é criar esse senso crítico da sensibilidade linguística. Aprender a apreciar, a lidar com as diferenças.

”

A esse respeito, Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 613) argumentam ainda que

“

(...) educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades.

”

Canagarajah (1999), por sua vez, nos coloca que, para além de decidir se ensinar ou não a língua inglesa, é preciso ponderar a importância de como ensiná-la. Neste sentido, uma educação linguística (CAVALCANTI, 2013) deve se preocupar em “contribuir para o engajamento social dos falantes e das culturas em uma prática social de linguagem” (MERLO; FONSECA, 2018, p. 143).

Reconhecemos a criança enquanto coconstrutora de conhecimentos e de sua própria identidade e, neste sentido, a educação linguística assume importante papel no processo de constituição dos modos possíveis de se expressar para além da língua enquanto código, mas também nas várias linguagens próprias às infâncias.

Foi nesta perspectiva, de uma educação linguística em línguas adicionais na infância *com* crianças e *para* elas que os conteúdos das **unidades** foram idealizados.

2. Premissas de infâncias

As reflexões propostas nas **unidades de formação** consideram as crianças como cidadãs e sujeitos de direitos e, portanto, protagonistas de seus processos de construção de saberes. Este material está alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 12) ao afirmarem que a criança é

“

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

”

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), é considerado criança a pessoa com até 12 anos incompletos de idade. Todavia, é preciso ter em mente que não é possível congregiar todas as infâncias (FRIEDMANN, 2013) de forma tão ampla e generalista. Cada etapa do ‘ser-criança’ carrega consigo suas particularidades, necessidades e possibilidades. A infância é heterogênea e complexa e, sendo assim, sua compreensão requer conhecimentos interdisciplinares que nos permitam enxergar as inúmeras formas de expressão que as crianças carregam consigo.

Paulo Freire (2000, p. 40) afirma que as crianças são “(...) seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem”, são, portanto, sujeitos históricos e produtores de cultura.

Por isto, os temas das **unidades de formação** foram abordados com o objetivo de fomentar nos e nas docentes percepções que o ensino de inglês *com* crianças não apaga suas identidades e tampouco reduz suas percepções sobre o mundo que as cerca. Pelo contrário, a educação linguística *com* crianças pequenas deve oportunizar, por meio da língua e da linguagem, momentos nos quais elas possam se expressar livremente ao lançar mão de seus repertórios culturais (BUSCH, 2012; 2015) agindo e vivendo em suas esferas socioculturais.

Sobre infâncias e o ‘ser-criança’, buscamos respaldo em Quinteiro (2011, p. 11) que nos alerta sobre o fato de que

“

Finalmente, a ideia da infância na escola vincula-se à ideia de uma sociedade justa e democrática orientada por uma educação contra a barbárie, e isto exige uma ética e uma política que valorizem o professor através de salários justos e dignos, e principalmente que ofereçam as condições para uma formação crítica e para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal. Reorganizar o tempo e o espaço escolares no sentido não apenas de garantir o acesso, mas principalmente transformar a escola num lugar agradável, onde a criança goste de ir e permanecer não só por “obrigação”, mas também porque se encontra mobilizada para participar do seu próprio processo formativo.

”

Para educar linguisticamente é preciso considerar a importância de trazer para a sala de aula práticas educativas decoloniais (WALSH, 2013; MIGNOLO, 2008) que possibilitem uma educação linguística *na* e *para* a infância (TONELLI, 2020) pela qual tanto almejamos.

Assim, as **unidades** aqui disponíveis visam, ainda, cooperar com uma formação docente consciente sobre a importância de práticas informadas que possam contemplar as exigências por profissionais que atuam na educação básica, “mobilizando a ampliação e qualificação de sua oferta” (RORATO; MELLO, 2020, p. 153).

3. Premissas de língua(gem)

Outra premissa importante para a elaboração das **unidades** é a de que é preciso sempre valorizar a língua primeira do aprendiz. Aprender uma língua envolve mais que metacognição, inclui emoções e experiências (BUSCH, 2015).

Conforme Leffa e Irala (2014, p. 22), o ensino de outra língua deve partir da primeira língua do aprendiz, pois há uma tendência “de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua”.

Tomamos língua como prática social (BAKHTIN, 2004) que promove mecanismos de interações e de construção de sentidos considerando sempre seus contextos sócio-históricos e assim, compreendemos a importância de que os alunos, em especial alunos-crianças, participem de eventos languageiros reais que considerem diferentes âmbitos e esferas da sociedade que circulam em dimensões comunicativas da língua (SCHNEUWLY, 2004) próprias às suas realidades de vida.

Por isto, as atividades voltadas à formação docente para o ensino de inglês nos anos iniciais apresentadas nos volumes que integram esta coleção mobilizam formas de, ao educar crianças por meio da(s) língua(s), valorizar os repertórios linguístico e culturais (BUSCH, 2012) que elas trazem para a sala de aula.

Ferraz (2018), embora não se dedique às línguas adicionais na infância, nos convida a refletir sobre o fato de que não se pode desassociar a educação do ensino de línguas para que, a partir disso, educadores possam, por meio da docência, contribuir para a construção da cidadania. Ao trazermos essa ideia para o campo em questão, agir por meio da língua e de seu ensino para promover educação *com* crianças - e não somente *para* elas - levando-as a lançar mão das suas próprias linguagens para ler o mundo e ir além do código, a educação linguística passa a assumir papéis antes limitados (CAVALCANTI, 2013).

Quando se fala em educação linguística *com* crianças (MALTA, 2019), o ensino do sistema da língua não está sendo negado ou desconsiderado. Pelo

contrário, o espectro de uma educação linguística, como nos mostra Cavalcanti (2013), traz em si rupturas territoriais e o termo ‘educação linguística’ abarca a relação interdisciplinar que implica a integração de conceitos, de teorias e do reencontro de, ao menos, dois campos inter/trans/multidisciplinares – das ciências da educação e das ciências linguísticas - que, em um movimento integrador a partir de outras perspectivas, passam a definir os problemas e métodos de investigação.

Como colocado por Passarelli (2019, p. 79)

“

Por ser a escola a instância pública de uso da linguagem, é nela que devemos propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo, o que se sustenta na concepção de linguagem como processo de interação entre sujeitos que se valem da língua em suas variedades diatópicas (regionais), diastráticas (sociais) e diafásicas (estilísticas).

”

As premissas de língua(gem) das **unidades** aqui compartilhadas convidam a reflexões sobre o ensino da língua inglesa na infância compreendendo que tal ensino não é enrijecido em estruturas da língua reduzindo-a a seus códigos e regras gramaticais. Conforme May (2014), a ‘virada multilíngue’ nos encoraja a repensar nossas práticas e os modos como podemos fazer educação linguística e, neste sentido, considerar e valorizar as praxiologias torna-se essencial.

4. Premissas de praxiologias

Entendemos que ensinar línguas *com* crianças (MALTA, 2019) em uma perspectiva crítica é “fazer com que essa criança se perceba como uma voz no mundo, mas que ela também perceba que há outras vozes, e outros modos de ser e agir, que ela respeite e conheça esses outros modos” (TONELLI, 2020, 28:59).

Para Sousa Santos (2002, p. 65), a globalização é uma forma de localismo, ou “localismo globalizado”, o que pode incorrer no risco de apagar práticas situadas e bem-sucedidas de ensino, incluindo o de inglês na e para a infância. Tal cenário nos leva à ideia de praxiologias que, segundo Freire (1987), significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou seja, vai da teoria para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

Conforme Brossi (2022, p. 208), é preciso valorizar as praxiologias

“

(...) originadas nas vivências, nas relações com as crianças, e com as demais professoras dos anos iniciais, a partir de confrontos entre o (não) aprendido no curso de formação inicial e as necessidades situadas que emergem das experiências no chão da escola.

”

Alinhamo-nos à Freitas e Avelar (2021) que definem praxiologias como

“

(...) a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos; também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências.

(FREITAS; AVELAR, 2021, p. 93)

”

Tomamos, portanto, as praxiologias como centrais na docência, mas especialmente na atuação em anos iniciais pelo fato de que, ainda que nos faltem diretrizes sobre a organização do ensino de línguas *com* crianças (TONELLI; AVILA, 2020) e, por consequência, para a formação docente, estas são realidades em nosso país e, deste modo, não se pode desconsiderar o que já tem sido desenvolvido nos mais diferentes municípios brasileiros. Por isso, os temas explorados nas **unidades** e as atividades nelas contidas, em especial, nas seções ‘para refletir’ e ‘na prática’, partem também das praxiologias de quem colaborou para sua idealização.

Aqui, importa recuperar o ‘Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental’ (BRITISH COUNCIL, 2022), elaborado por um grupo de pesquisadoras após conhecer as praxiologias em diversos municípios brasileiros. Este documento sugere modos de organizar o ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental e pode servir como fonte de consulta para o aprimoramento de oferta ou sua implementação.

5. Premissas de educação docente

No que se refere à educação docente, partimos do conceito de currículo como “um artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações” (NÓVOA, 2001, p. 145) que possibilita diversas maneiras de propor, organizar e implementar experiências de ensino e de aprendizagem. Portanto, o currículo pode ser organizado de diferentes formas, levando-se em conta as especificidades de

cada instituição e de cada grupo de discentes.

Tal acepção é importante, pois as **unidades de formação** podem - e devem - ser adaptadas de acordo com as realidades dos cursos nos quais serão utilizadas, haja vista que ainda não há consenso sobre como incorporar disciplinas que tratem, especificamente do ensino de línguas na infância, ou como temos preferido nos referir, da educação linguística em línguas adicionais *com* crianças, nas licenciaturas.

De todo modo, ao recomendar em seu item 3.3., “a revisão e a modernização dos cursos de Letras, Pedagogia e outras licenciaturas” para a formação docente com vistas a atender as demandas contemporâneas, em especial, para a educação bilíngue em nosso país, as Novas Diretrizes para a Educação Bilíngue (BRASIL, 2020) ratificam a urgência de formação para os contextos emergentes de que nos fala Santos (2005; 2009) e (in)explorados, de acordo com Tonelli (2016).

As temáticas mobilizadas nas **unidades de formação** partem de diálogos que desestabilizam a ideia do currículo como algo posto e acabado (LOPES, 2012), pois não há a pretensão ou a intenção de preestabelecer, por meio delas, “uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade profissional docente” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498). Pelo contrário, compreendemos ser preciso discutir e acolher o que nos fala Berticelli (1998, p. 159) sobre o fato de que “[...] a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer.”

Além disso, quando pensamos em educação linguística em língua inglesa *com* crianças, alinhamo-nos a Barbosa (2013, p. 219) para quem

“

Torna-se necessário captar os elementos sensíveis da vida cotidiana e relacioná-los aos processos sociais, históricos e políticos para que os mesmos façam sentido para as crianças e ofereçam para elas outros olhares e modos de viver.

”

Por isso, as reflexões e práticas propostas em cada uma das **unidades** sugerem bases para uma formação docente para atuar com crianças – e por que não também *para* e *por* elas? - tendo sempre a escola e a sala de aula “como lugar de encontro [que] requer a criação de experiências compartilhadas, demanda diálogo e a atribuição de outros sentidos para os espaços-tempos, outras valorizações para o cotidiano em sua simplicidade e extraordinariedade” (BARBOSA, 2013, p. 219).

Quando nos referimos às premissas subjacentes à formação docente para atuar no ensino de línguas *com* crianças pequenas, ponderamos a importância da centralidade de conhecimentos específicos de sua área de atuação (CELANI, 2001). Compreendemos, juntamente com outras pesquisadoras da área (SANTOS,

2005; TUTIDA, 2016), que o exercício da profissão docente (TONELLI, 2017) no ensino de línguas *com* crianças requer saberes próprios à essa profissão.

Para tanto, evidenciamos a relevância das questões culturais atreladas à educação linguística. Dessa forma, pode-se desenvolver uma educação linguística responsiva (HOLLIE, 2017), ou seja, abordar o ensino da língua por meio de questões culturais que identificam os alunos e, assim, promover seus desempenhos e sensações de bem-estar sobre suas posições no mundo.

Essa educação linguística responsiva valida a língua primeira no processo de aprendizagem e tomada de consciência de uma língua adicional, criando a possibilidade de aprendizagem de ambas, em que as crianças consigam estabelecer vínculos de uso e de valor entre duas ou mais línguas. Dessa maneira, torna-se possível a construção de pontes entre a língua, a cultura *em* e *de* casa, na escola e na comunidade, dando vida à socialização da e por meio da linguagem.

Por meio das **unidades** que compõem essa coleção almejamos cooperar com essa educação linguística que liberta, que representa e que respeita a diversidade. Além disso, essa obra simboliza a união de histórias de educadores e educadoras, conscientes de suas heterogeneidades e de que os encontros dessas diferenças geram possibilidades de reflexões e atuações relevantes a outros profissionais, que se preocupam em ensinar uma língua adicional *para* e *com* crianças, almejando resultados que incluam e ultrapassem questões estruturais e comunicativas da língua.

Enfim, nosso maior desejo, é que o docente, enquanto educador e educadora, possa encontrar possibilidades de reflexões, de ações e de questionamentos sobre si mesmo e sobre como a língua(gem) e a educação por meio das línguas podem contribuir para manter o brilho nos olhos das crianças que a constituem ser humano.

Premissas que Sustentam as Unidades



Fonte: as autoras.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. HUCITEC ANNABLUME, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BRITISH COUNCIL. *Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental*, 2022, 40 p. Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 27 jun. 2022.
- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185/122>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- BROSSI, G. C. *Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública*. 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.
- BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: *On the Concept of Spracherleben- The Lived Experience of Language*, *Applied Linguistics*, v. 38, n. 3, June 2017, p. 340–358, <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>.
- BUSCH, B. (2012). The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), p. 503-523. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>.
- CANAGARAJAH, S. On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, 53(3), p. 207-214, 1999. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/53/3/207/2924475?login=false>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L.P. Moita Lopes (ed.), *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211 - 226.
- CELANI, A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. PELOTAS: Educat, 2001, p. 21 – 40.
- FERRAZ, D. M. Os sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. In: FERRAZ, D.M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (org.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. 1ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2018, p. 33-61.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. In.: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021, p. 91-108.

FRIEDMANN, A. *Linguagens e Culturas Infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

HOLLIE, S. *Culturally and Linguistically Responsive Teaching and Learning-Classroom Practices for Student Success*. Shell Education, 2017.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. "Na teoria a prática é outra?": Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609–630, 2021. v23.n.2.60145. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/60145>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: EDUCAT, 2014, 284 p. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiaadinha.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

LOPES, A. C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus et al. (org.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. v. 1, p. 15-29.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa*. v.45 n.157 p.486-507 jul./set. 2015. <https://doi.org/10.1590/198053143065> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3fndzqkx7vvrGDNc3vWMVq/?lang=pt>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

MAY, S. (Org.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Routledge, 2014.

MALTA, L. S. *Além do que se vê: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos*. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. *Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade*. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2019, p. 245-258.

MERLO, M. C. R.; FONSECA, C. O. Globalização e educação em língua inglesa: uma análise sobre formação docente. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). *Educação linguística em línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 139 – 151.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008, p. 25-46.

NÓVOA, A. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 131-150, 2001.

PASSARELLI, L.G. Educação Linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, F.C.; MEGALE, A. (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. 1ª ed. Campinas, Pontes Editores, 2019, p. 75-86.

QUINTEIRO, J. Educação, infância e escola: a civilização da criança. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 3 p. 728-747, jul.-set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 17 jun. 2022.

RORATO, A.; MELLO, E. M. B. Quando o cotidiano interroga o currículo: outros modos de pensar a docência na Educação Infantil. *Reflexão E Ação*, v. 28, n. 2, 2020, p. 147-164. <https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.14412>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SANTOS, L. I.S.; TONELLI, J. R. A. Formação docente para o ensino de línguas adicionais para crianças: uma discussão inadiável e o desvelar de (possível) currículo. *Revista Polifonia*, v. 28, n. 52, p. 233- 259. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/13718>. Acesso em: 17 jun. 2022.

- SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 230p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. 276 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- SCHNEUWLY, B. Palavra e ficionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129 - 147.
- SOUSA SANTOS, B. Os processos da Globalização. In: _____. *A Globalização e as Ciências Sociais*, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002
- TONELLI, J. R. A. Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/ Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, 19, 2, p. 35-65, dez. 2016. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23218/20170>. Acesso em: 17 jun. 2022.
- TONELLI, J. R. A. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais. Rio de Janeiro: SME, 2020. 1 vídeo (79 minutos [Live]). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LGHmZarMk4I>. Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais - YouTube Acesso em: 22 dez. 2021.
- TONELLI, J. R. A.; AVILA, P. A. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? *Revista X*, [S.l.], v. 15, n. 5, p. 243-266, nov. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884>>. Acesso em: 11 jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73340>.
- TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S. (org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: EDUEL, 2017, p. 67-84.
- TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- WALSH, C. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Leandra Ines Seganfredo Santos
Vitória França Albuquerque

“O lugar que ocupam as emoções no comportamento da criança, a influência que continuam a exercer sobre o adulto, abertamente ou em surdina, não é, pois, um simples acidente, uma simples manifestação de desordem”

(WALLON, 1971, p. 74)

Objetivos da Unidade:

- problematizar acerca da relação entre emoções, formação docente e ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças;
- apresentar as implicações do desenvolvimento infantil para o processo de aprendizagem de línguas adicionais por crianças;
- identificar **como** e **se** as emoções foram consideradas na trajetória formativa docente;
- (re)conhecer as emoções das crianças no processo ensino e aprendizagem de línguas adicionais;
- oportunizar práticas que promovam a discussão sobre as emoções;
- elaborar uma atividade/sequência com base nos conceitos discutidos na unidade.

Aproximando-se do tema

Esta unidade se destina à problematização das emoções e sua imbricada relação na formação docente e nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças. Primeiramente, nela, o leitor encontrará alguns entendimentos concernentes às emoções; a seguir, alguns entendimentos sobre a formação docente, o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais com crianças e suas imbricações com as emoções; e, por fim, reiteramos a importância das emoções na formação de professores para o desenvolvimento de vínculos emocionais com e entre docente-crianças e crianças-crianças.

As relações entre formação e práticas docentes são permeadas por interações, as quais ocorrem entre indivíduos e pelas quais o conhecimento é construído, i.e., por meio de práticas emocionais. Portanto, como bem salientou Almeida (1999), na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente.

Cotidianamente, vivenciamos inúmeras emoções. Às vezes, nos concentramos em algumas ditas 'negativas', como raiva, medo, frustração, mas o espectro de emoções é variado. Essas emoções não são negativas nem positivas, apenas nos mostram o que devemos olhar, têm uma funcionalidade e servem como diagnóstico, ou um guia, para nossas ações. Entretanto, a depender do que fazemos a partir delas, pode-se ter como resultado situações difíceis de lidar. Contudo, quando canalizadas de forma construtiva, elas nos ajudam a compreender de forma franca e assertiva quais providências tomar frente a uma circunstância (BARCELOS, 2020).

Dessa forma, consoante Vygotsky (2007), o aprendizado adequadamente

organizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente. Portanto, tudo o que a criança vivencia na sala de aula contribui significativamente para o seu desenvolvimento social e emocional.

Emoções: algumas conceituações

Emoção é energia, i.e., algo que nos move e impulsiona. O termo vem do latim, *emovere*, em que “e” significa energia e “*movere*” significa movimento. Assim, quando se tem uma emoção, tem-se movimento. Em outras palavras, toda emoção existe para ajudar a movimentar a nossa vida, a mudar o que não está bom ou em desequilíbrio, para evitar algo ou, ainda, para ir em busca de algo que desejamos. Sem emoção seríamos apáticos, não teríamos vontade para realizar nossas atividades cotidianas, nem sequer nos defenderíamos do perigo (BARCELOS, 2020).

A emoção tem marcas no pensamento dialético e não é um fenômeno novo, pois, em 1934, Wallon já havia se dedicado ao estudo desse aspecto. Juntamente com outros pesquisadores, como o próprio Vygotsky, ele colocou no mesmo plano de importância os aspectos afetivos, pessoais, cognitivos e motores do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007; ALMEIDA, 1999). Esses estudiosos romperam paradigmas na psicologia, haja vista que se tinha uma visão unidirecional sobre o tema, em que ora privilegiava-se o aspecto afetivo, ora o aspecto cognitivo (VYGOTSKY, 2001; ALMEIDA, 1999). À época, a concepção de que esses dois aspectos estão imbricados sequer existia.

De acordo com Wallon (1971), a emoção tem um papel central na evolução da consciência de si. Ele a considera um fenômeno psíquico, social e orgânico. Dessa forma, não sendo controlada pela razão, ela pode ser considerada contagiosa, na medida em que é o primeiro elo do corpo com o meio. O autor acrescenta que o corpo do sujeito está sempre revelando as sensações de bem ou mal-estar. As sensações de bem-estar e mal-estar iniciais, que contagiam o outro de forma indiferenciada, evoluem para o estabelecimento de padrões posturais apreendidos na cultura em que a pessoa está imersa, como medo, raiva, ciúme, alegria etc. As emoções são, pois, exteriorização da afetividade (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 20), por meio da emoção, “o indivíduo estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico”. Além disso, elas têm características peculiares, que “[...] revela[m] um estado fisiológico e efêmero [...]” (ALMEIDA, 1999, p. 52-53). Ademais, as emoções podem ser “[...] cognitivas, comportamentais e sociais [...]” (SO, 2005, p. 43). Esses aspectos influenciam nas escolhas que o indivíduo faz para agir no futuro e

no momento presente, uma vez que motivam e organizam o pensamento e a ação (IZARD, 1991, p. 14). Embora ela exista concomitante à inteligência, para a sociedade, não ceder às emoções é sinônimo de inteligência, “o fato é que, nos momentos predominantemente cognitivos, a emoção submerge, conservando-se em estado latente” (ALMEIDA, 1999, p. 87).

No que concerne às características das emoções, podemos dizer que elas têm caráter social, porque são modificadas, transformadas nas relações sociais, i.e., nas trocas e interações que se dão entre indivíduos e nas considerações sociais dominantes. Isso ocorre, pois elas têm a ver com a nossa relação com o objeto ou outro sujeito. Por isso, as emoções são ativas e não passivas; não é algo, portanto, que sofremos. Afinal, a própria definição de emoção nos diz isso: energia em movimento (BARCELOS, 2020).

Dessa forma, “[a]s emoções em comunidade assim são entendidas como aspectos inerentes aos relacionamentos e não como aspectos da individualidade” (ARAGÃO, 2011, p. 169). Portanto, para que os estados emotivos ocorram ou cessem, precisam de um espectador para existir, tendo em vista que o outro é o ativador dos impulsos frenéticos. Sobre isso Almeida (1999, p. 73) afirma que “Wallon dá o exemplo da criança que, ao cair, só chora sua dor ou seu medo se houver testemunhas; caso contrário, seus efeitos logo cessam”. Ao mesmo tempo em que o outro tem o poder de provocar a ocorrência de uma determinada emoção, também pode fazer com que esses estados emotivos não se prolonguem e, até mesmo, cessarem. Algumas características que revelam o estado emocional do indivíduo são: distúrbios motores (tremor na boca e nas pernas diante do medo); distúrbios dos sentidos (ofuscamento da visão diante do pavor); distúrbios de julgamento (a pessoa encolerizada reconhece apenas o seu arrebatamento, sendo incapaz de identificar os motivos da cólera e perdendo a noção quando aquilo a envolve); agitação visceral e glandular (mudanças do pulso e da respiração diante da cólera) (ALMEIDA, 1999).

Barcelos (2013) possui vários trabalhos que enfocam crenças e, recentemente, tem estudado a relação dessas com identidade e emoções. A autora elenca algumas características acerca da temática, com base em diversos autores em psicologia social para caracterizar a emoção, em vez de se restringir a uma única definição (BARCELOS, 2013). Para Solomon (2004, p. 13), as emoções abarcam fatores constantemente imbricados entre si, a saber: 1) o comportamental inclui desde expressões faciais, verbais e informes (“eu te amo”) até planos elaborados de ação; 2) o fisiológico (hormonal, neurológico e neuromuscular); 3) o fenomenológico, que inclui tudo, desde as sensações físicas às maneiras de ver e descrever os objetos de emoção de alguém, além das “meta-emoções”; 4) os cognitivos, que incluem apreciações, percepções, pensamentos e reflexões sobre nossas emoções; e 5) os sociais, do imediatismo das interações interpessoais a considerações culturais, sociais e discursivamente construídas. Para Barcelos

(2013), as emoções são culturais, sociais e discursivamente construídas dentro de um contexto. Essa prática discursiva de olhar para emoções, tem a ver com as relações de poder que são inerentes quando se pensa em emoções. Há um certo poder que determina quem pode e não pode, o que deve ser feito, quem pode ou não dizer certas coisas em determinados ambientes.



PARA REFLETIR...

- De acordo com Paul Ekman (2024)¹, um dos psicólogos mais influentes do século XXI, podemos definir seis emoções básicas, por serem interculturais e inatas: a raiva, a tristeza, a alegria, o medo, a surpresa e o nojo. Já as emoções secundárias são influenciadas socialmente, ou seja, é preciso um contato interpessoal para desenvolvê-las, de modo que, dependendo da história e da cultura, são expressas de uma forma ou de outra. A vergonha, o desprezo, a culpa e o orgulho, são exemplos de emoções secundárias. Você sabe identificá-las e reconhecê-las em si mesmo/a e em seus discentes?
- Como você costuma agir diante de emoções agradáveis? E daquelas desagradáveis? Poderia exemplificar?



NA PRÁTICA...

A partir das explicações advindas do referencial teórico lido nessa seção, vamos colocar em prática acerca de suas emoções.

1. Produza um infográfico que demonstre como você identifica e reconhece suas emoções agradáveis e desagradáveis. Após, socialize em pares os resultados dos infográficos. Acesse o site abaixo e escolha as ferramentas digitais para a realização da atividade. Clique no link ou escaneie o QR CODE).



www Canva

¹ Para saber mais acesse: www.paulekman.com

Formação, ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças e suas imbricações com as emoções

As emoções influenciam os processos de formação docente e o ensino e a aprendizagem de línguas, pois as atividades de formar-se, ensinar e aprender envolvem aspectos cognitivos, afetivos e emocionais (MATTOS, 2012; FIGUEIREDO, 2011; 2019; ARAGÃO, 2007, DEWAELE, 2023). No que diz respeito ao contexto educacional, a observação feita pelos professores é primordial para entender como o meio está afetando o desenvolvimento das crianças, como elas agem e lidam com as coisas.

A partir do pressuposto, de que as emoções necessárias, é possível afirmarmos que elas participam de todas as nossas relações com outros indivíduos, pois, segundo Maturana (1998, p. 22), “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato”. Assim sendo, as diversas ações imbricadas no contexto de formação e ensino e aprendizagem de línguas adicionais com crianças estão relacionadas com as emoções. Por isso, advogamos a favor da importância não só do conhecimento dos fatores emocionais, mas de sua relação com ação, uma vez que conforme Aragão (2011, p. 163), “continuamos a conhecer pouco sobre como a nossa cultura se relaciona como nossas emoções e como essas são constituídas e imbricadas em nossas experiências no ensino e na aprendizagem de uma nova língua”. Essa não relação entre emoção-ação pode trazer alguns efeitos desfavoráveis para as interações entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, visto que os impactos causados nessas relações podem dificultar o andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Muitos de nós já experienciamos, enquanto aluno ou professor de línguas adicionais com crianças, alguma situação marcada por emoções que favoreceu ou limitou o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos. Tal fato nos permite fazer uma consideração importante: a atuação do professor e do aluno é permeada pela dimensão emocional. Ao contrário do que alguns pensam, as emoções não operam de forma desorganizada, há toda uma sistematização, visto que têm acesso e comandam o sistema nervoso central. Desse modo, defendemos a ideia de que se as emoções fossem tão dispensáveis e desnecessárias em nossas vidas, não existiriam, em nosso corpo, mecanismos específicos para o funcionamento delas.

A emoção é uma linguagem que pode comunicar. Conforme Almeida (1999), ela compreende a capacidade de expressar o que pensamos, sentimos, desejamos, queremos. Sapir (1980, p. 8, grifos nossos), há muito tempo, expôs

que “[a] linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, **emoções** e desejos por meios de símbolos voluntariamente produzidos”. Essa comunicação pode ser por meio de expressões faciais, gestos, tonalidade da voz, isto é, nosso corpo como veículo das emoções nos dá pistas quando as experienciamos (GALVÃO, 1995).

A linguagem corporal permite expressarmos e dizermos muito, mesmo quando tentamos omitir nossos pensamentos e ideias por algum motivo. Antes de tudo, nosso corpo é território com informações que servem a nós mesmos e, a partir delas, podemos ter uma tomada de decisão ou não diante de uma situação. Desse modo, a emoção expressa sinais que evidenciam sua chegada por meio da linguagem corporal, por exemplo. Por conseguinte, é interessante conhecer, compreender e interpretar a emoção para reagirmos da melhor forma que pudermos sobre ela. Isto é um grande desafio, tendo em vista o costume de estarmos presos a uma linguagem sistematizada. Assim, acabamos por ignorar a linguagem dos gestos que muito tem a nos dizer, revelar e comunicar (ALMEIDA, 1999).

Há na linguagem manifestações que revelam a forma como estamos nos sentindo e nos auxiliam a expressarmos nossas ideias quando as palavras nos faltam. Por esse motivo, as situações de usos de língua(gem) não-verbais são pertinentes para o ensino de línguas adicionais com crianças tendo em vista que é um público que, na maioria das vezes, não domina o signo linguístico escrito ainda. Nesse sentido, para que ocorra interação social e cultural no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, é necessário que se trabalhe com outras linguagens, como a não-verbal (RODRIGUES, 2010; WINDDOWSON, 2005) que, por sua vez, poderão permitir que a criança, bem como o professor, seja compreendida em momentos em que as emoções lhe afetam e lhe causam desconfortos.

Quanto à linguagem verbal, Ramos (2012, p. 91) discorre que “as ações interativas das quais a criança participa viabilizam oportunidades de estabelecimento de formas de relação com o outro [...] de ampliação da percepção sobre si mesmo e sobre o outro e a evolução do pensamento”. Entendemos a pertinência desse tipo de manifestação linguística para o processo de aprendizagem da criança, entretanto, também consideramos a linguagem não-verbal como um instrumento favorável para o desenvolvimento de todo ser humano, uma vez que um gesto vale mais que mil palavras. Assim, quando reconhecemos a relevância dessa forma de comunicação, que muito diz sobre nós, mais facilidade temos para compreender a linguagem do outro e fazer com que o outro também compreenda a nossa. O nosso corpo fala o tempo todo por meio dessa linguagem, nas expressões do rosto, olhares, gestos, posturas, tom e ritmo da voz.

Assim, quando professores e professoras de línguas adicionais com crianças têm esse conhecimento, há a potencialidade para realizarem a leitura e compreenderem melhor suas emoções e as das crianças por meio da linguagem não-verbal. Consideramos que ela é tão significativa para os processos de ensino e aprendizagem quanto a linguagem verbal, porque, as palavras que proferimos de nossos lábios não são as únicas formas de nos comunicarmos. A exemplo disso, temos os gestos e os desenhos, em que o indivíduo, ao interpretar uma imagem, como na interpretação do verbal, pressupõe também a relação com a cultura, o social, o histórico, com a formação dos sujeitos (COSTA; COSTA, 2010).

Interessar-se pelas emoções das crianças, é considerarmos o que acontece com elas à medida que entendemos as nossas próprias, porque elas sabem quando não estão sendo consideradas. De acordo com Kawachi-Furlan e Malta (FORMAÇÃO... 2020), não se trata de abandonar o ensino, muito pelo contrário, consiste em trazer as questões que devemos abordar em sala de aula de forma afetiva e crítica para que ouçamos ativamente o que a criança diz.



PARA REFLETIR...

- Quais emoções são, frequentemente, manifestadas durante suas aulas de línguas adicionais com crianças?
- Relate para seus colegas de trabalho como você lida com as emoções verbais e não-verbais das crianças durante as aulas de línguas adicionais e como elas influenciam no aprendizado da nova língua.



NA PRÁTICA...

1. Acesse o questionário em forma de *quiz*, no *WORDWALL* e, de acordo com as discussões nesta seção, analise as alternativas e escolha a opção correta. Para acessar, clique aqui www, ou escaneie o QR CODE:



www Wordwall

2. Leia o livro “Tenho medo, mas dou um jeito”, de Ruth Rocha e Dora Lortch, e elabore um plano de aula de língua inglesa para crianças entre o 1º e o 3º anos sobre o tema: Do que você tem medo? Esse plano pode contemplar apenas uma aula ou uma sequência de aulas. O livro é em português, mas é possível usá-lo para o trabalho com Língua Adicional (LA). É uma leitura agradável para realizar com crianças e mostra situações corriqueiras sobre as quais os pequenos aprendizes sentem medo. Entretanto, também traz como podem aprender e atuar para entender/vencer essa emoção. Clique no link [www](#).

Emoções na formação de professores para o desenvolvimento de vínculos emocionais

De acordo com Imbernón (2010), a formação de professores deveria importar-se com as emoções dos professores, como defendido por Aragão (2017), Martins, Souza e Aragão (2017), Oliveira (2016), Barcelos e Silva (2015), Rezende (2014), Godoy e Barcelos (2021), para citar alguns, i.e., viabilizar outros aspectos nesse processo além dos cognitivos, tidos como mais relevantes de acordo com o modelo de educação tradicional. Compreendemos que são muitas frentes que a formação docente deve olhar e que a probabilidade de as abranger em sua totalidade é quase nula. Entretanto, não há como ignorar que esse aspecto faz das dimensões do ser humano, a dimensão afetiva, da qual as emoções fazem parte (WALLON, 2007).

Nesse sentido, julgamos pertinente a formação colaborativa como uma possibilidade e a perspectiva do professor pesquisador e o letramento emocional como subpossibilidades, para que o professor tenha, após o período de formação inicial, na formação continuada, aparatos para agir assertivamente sobre suas emoções e as dos alunos. Pensamos que há um diálogo entre essas três perspectivas pelos seguintes motivos: o trabalho colaborativo pressupõe que o profissional seja pesquisador de suas práticas para contribuir com os colegas e que conheça a si mesmo e aos colegas para saber lidar com as questões emocionais que envolve trabalhar conjuntamente.

A primeira subpossibilidade defende que o professor é produtor e não apenas consumidor de teorias, pois “[...] se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Desse modo, o profissional assume uma postura mais crítica e reflexiva não somente sobre seu processo de formação,

mas também de suas práticas docentes (ALBUQUERQUE, 2018).

A outra subpossibilidade concerne ao letramento emocional, que pode auxiliar o professor no gerenciamento de situações emocionais em torno de sua profissão e “[...] é tão ou mais importante do que outras habilidades e competências necessárias pelos alunos, pais e professores” (FAUPEL; SHARP, 2003, p. 06). À medida que as circunstâncias exigirem reflexão sobre as emoções, o letramento emocional será desenvolvido com mais proficiência. Conforme Weare (2003, p. 02), o letramento emocional é entendido como:

“

A habilidade de entender a nós mesmos e outras pessoas, especialmente, ser consciente de entender e usar informações sobre nossos estados emocionais e dos outros com competência. Inclui a habilidade de entender, expressar e gerenciar suas próprias emoções, e responder às emoções dos outros de forma que seja proveitoso/prestativo para nós mesmos e para os outros.

”

Dessa forma, entendemos que o letramento emocional é uma subpossibilidade dentro da formação colaborativa “[...] essencial para que nós possamos sobreviver à crise de valores, ao caos, à violência, e à intolerância que tantas vezes se instala na sala de aula, na escola, na sociedade como um todo (BARCELOS, 2015, p. 71).

À vista disso, as emoções de professores influenciam, dentre outros aspectos que permeiam a sala de aula, o modo como se relacionam com o objeto de ensino (a língua) e quais estratégias utilizam para trabalhá-lo, conforme Novais e Fernandez (2017, p. 93).

“

[...] O professor em exercício vivencia, na sala de aula, uma variedade de experiências que envolvem emoções, como frustração e entusiasmo, que podem influenciar as relações que ele estabelece com o seu objeto de ensino (conteúdos escolares), com as suas estratégias e com a sua profissão, de maneira a limitar ou favorecer a sua prática educativa. Emoções negativas, como frustração e depressão, por exemplo, podem estagnar o professor diante de sua prática, desmotivá-lo a refletir sobre as suas estratégias de ensino e interferir nas relações interpessoais na sala de aula, o que, conseqüentemente, terá impacto na sua maneira de ensinar.

”

Além disso, ao propiciar o contato desses aspectos desde a formação inicial, possibilita ao docente um trabalho mais seguro, com maiores possibilidades de sucesso ao lidar com situações tipicamente emocionais advindas das relações interpessoais de sala de aula.



PARA REFLETIR...

Lembranças da trajetória formativa:

- Evoque sua trajetória formativa e constata se suas emoções foram suficientemente contempladas como objeto de atenção nos cursos de formação dos quais você participou.
- Você já tinha conhecimento sobre o pressuposto teórico “letramento emocional”? Acredita ser uma possibilidade plausível no auxílio ao professor no gerenciamento de situações emocionais?
- Reflita acerca das emoções que a leitura deste material lhe proporcionou.



NA PRÁTICA...

1. Após as reflexões acerca da leitura desta seção, responda: “Como a teoria do letramento emocional pode ser materializada em cursos de formação para que as práticas formativas e pedagógicas sejam mais colaborativas?” Para isso, crie um post no Padlet, a seguir. Acesse o link ou escaneie o QR CODE.



[www Padlet](http://www.Padlet)

2. Identifique, em sua prática, aspectos da teoria letramento emocional. Agora, mostre que você compreendeu e elabore uma planilha de registros e gerenciamento das emoções. Nela, dentre outros itens, você pode registrar: emoção identificada, com quem a relação foi manifestada, como foi compreendida, como foi expressa, como foi gerenciada. Você pode preencher a planilha de acordo com seu tempo, ou estipular uma regularidade semanal ou quinzenal, por exemplo.

3. Elabore, se possível em pares, uma dinâmica/atividade baseada nas ideias do letramento emocional que você gostaria de ter recebido em um curso de formação ou que você consiga aplicar em sala com as crianças e compartilhe com os demais colegas para troca de experiências.

(Re) começando...

Nosso desejo é que a leitura desta unidade de formação tenha despertado empatia pelo tema aqui discutido e, sobretudo, tenha motivado o leitor a atentar para as emoções e como elas influenciam o cotidiano, as práticas docentes e o processo nelas imbricado.

Ademais, espera-se que as reflexões aqui trazidas possam, de alguma maneira, contribuir para o desenvolvimento de práticas mais assertivas, não só nas salas de aulas, mas em cursos de formação de docentes de línguas adicionais.

Por fim, as discussões realizadas na unidade propõem que voltemos o olhar para um modelo de educação diferente do tradicional e considere as emoções como peças-chave na condução dos processos de ensinar e aprender, uma vez que têm o papel de estabelecer vínculos emocionais com e entre docente-crianças e crianças-crianças.



LEITURAS ADICIONAIS

www **Texto 1:** BARCELOS, Ana Maria Ferreira et al. Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 22, n. 1, p. 1-16, mar. 2022.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/M5JxFD4G9Z3PQYmcfTpDW8s/?lang=en>.

Acesso em: 12 mar. 2024.

www **Texto 2:** DEWAELE, Jean-Marc. Research on emotions in second language acquisition: reflections on its birth and unexpected growth. In: DEWAELE, Jean-Marc. **Researching language learning motivation**. [S. l.]: Bloomsbury Academic, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/353547375_Research_on_Emotions_in_Second_Language_Acquisition_Reflections_on_Its_Birth_and_Unexpected_Growth#fullTextFileContent. Acesso em: 12 mar. 2024.

www **Texto 3:** TONELLI, Juliana Reichert Assunção; GUIDOTTI, Arelis Felipe Ortigoza; SELBACH, Helena Vitalina. Emoções e educação linguística em línguas adicionais por meio de contação de histórias para e na infância: uma proposta para a educação bi, multi e plurilíngue. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 16, n. 46, 16 out. 2023.

Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11425/8072>

Acesso em: 12 mar. 2024.



SUGESTÕES DE VÍDEOS

www **Vídeo 1:** A importância do conhecimento sobre nossas emoções

A IMPORTÂNCIA do conhecimento sobre nossas emoções (Live do dia 15/06/20).

16 jun. 2020. 1 vídeo (86 min 48 s). Publicado pelo canal Emofor Emoção e

Formação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KV44wSq8VxE>.

Acesso em: 12 mar. 2024.

www **Vídeo 2:** As emoções como linguagem

AS EMOÇÕES como linguagem. (live do instagram do dia 29/06/2020). 2 jul. 2020.

1 vídeo (70 min 6 s). Publicado pelo canal Emofor Emoção e Formação. Disponível

em: <https://www.youtube.com/watch?v=6IDIQaHC2RE>. Acesso em: 12 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Vitória França. **Formação de docentes de Língua Inglesa:** caminhos e possibilidades. 2018. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso. UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. Campus Universitário de Sinop.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, jan./jul. 2017. Disponível em:

<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2212>.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). Afetividade e emoções no **ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 163-189.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo. **São as histórias que nos dizem mais**: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. 287f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; SILVA, Denize Dinamarque da. Crenças e emoções de professores em pré-serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6-19, mai. 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramentos**: práticas de leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. We teach who we are (becoming). **Perspectives**, n. 10, p. 2-6, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/3231622/We_teach_who_we_are_becoming. Acesso em: 12 mar. 2024.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística Aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes Editores, p. 153-186, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

COSTA, Carla Jeane Silva Ferreira e; COSTA, Marco Antonio M. O papel das imagens no ensino de leitura em língua inglesa: uma perspectiva discursiva. **Revista Lumen et Virtus**. v. 1, n. 2, maio 2010. Disponível em: https://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero2/ARTIGOS/PDF/carlaferreira.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

DEWAELE, Jean-Marc. Research into multilingualism and emotions. In: SCHIEWER, G. L.; ALTARRIBA, J.; CHIN NG, B. (Eds.). **Language and Emotion**. An International Handbook. Berlin: Mouton De Gruyter, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341713637_Research_into_multilingualism_and_emotions#fullTextFileContent. Acesso em: 30 mar. 2023.

FAUPEL, Adrian; SHARP, Peter. **Promoting Emotional Literacy**. UK: Southampton City Council, 2003.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Fatores afetivos e aprendizagem de línguas: foco na escrita e na correção de erros. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Org.). Afetividade e **emoções no ensino/aprendizagem de línguas**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 115-162.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GODOY, Pauliane Ferreira Gandhi de; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Understanding the beliefs and emotions of a language teacher educator: a case study/Compreendendo as crenças e emoções de uma professora formadora de línguas: um estudo de caso. **Pensares em Revista**, n. 23, p. 47-71, 14 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.60497>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60497/40247>. Acesso em: 13 mar. 2024.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IZARD, Carroll. **The Psychology of Emotions**. New York: Plenum Press, 1991.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação** [online]. São Paulo, n. 20, 2005, p. 11-30.

FORMAÇÃO de professores e educação linguística em línguas estrangeiras com crianças. 30 ago. 2020. 1 vídeo (126 min 59 s). Publicado pelo canal Felice - CNPq. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Fwwkx9zmU0> Acesso em: 13 mar. 2024.

MARTINS, Suellen Thomaz de Aquino; SOUZA, Núbia Enedina Santos; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. Metassíntese qualitativa sobre os estudos de crenças, emoções e identidade (2009-2015). **Fólio** – Revista de Letras, v. 9, n. 2, 14 fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v9i2.2816>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2816> Acesso em: 13 mar. 2024.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, n. 44, p. 217-233, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602012000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bxzbkbp57YmNzqQQvhMjd4Xp/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 mar. 2024.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NOVAIS, Robson Macedo; FERNANDEZ, Carmen. Dimensão afetiva da docência: a influência das emoções na prática e na formação de professores de Química. **Educação Química em Ponto de Vista**, v. 1, n. 2, 30 dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.30705/eqpv.v1i2.915>. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/915> Acesso em: 13 mar. 2024.

OLIVEIRA, Helvio Frank de. Tirantias da identidade do professor de LE: crenças, emoções e ações por meio da linguagem. **Letras Escreve**, Macapá, v. 6, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/3086/pdf> Acesso em: 21 jul. 2023

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Ampliando recursos expressivos. In: RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Calland de Sousa. **Os saberes e as falas de bebês e de suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REZENDE, Thalita Cunha. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. 141f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais.

RODRIGUES, Vânia Maria de Albuquerque. **Gestos que muito dizem**: a comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Inglês). 149 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SAPIR, Edward. **A linguagem**: introdução ao estudo da fala. 2. ed. Tradução: J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SO, Dominguez. Emotion processes in second language acquisition. In: BENSON, Phil; NUNAN, David (Org.). **Learners' stories**: difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 42-55.

SOLOMON, Robert. On the passivity of the passions. In: MANSTED, Antony; FIRJDA, Nico; FKISH-CER, Agneta. (Org.). **Feelings and emotions**: The Amsterdam Symposium. Cambridge University Press, p. 11-29, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. Tradução de Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

WEARE, Katherine. **Developing the Emotionally Literate School**. London: Paul Chapman Publishing, 2004.

WINDDOWSON, Henry. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

A OBSERVAÇÃO DO DESEMPENHO DE CRIANÇAS PEQUENAS EM TAREFAS COMO FORMA DE AVALIAR

Luana Cunha
Gladys Quevedo-Camargo

“A avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre esses dois processos e, como tal, deve subsidiá-los desde o seu início”

(SCARAMUCCI, 2006, p. 52)

Objetivos da Unidade:

- refletir sobre a importância e o papel da observação quando se trabalha com crianças na faixa de seis anos de idade;
- indicar como operacionalizar a observação em sala para exercer função avaliativa;
- descrever uma tarefa e como planejá-la para ser suporte da observação do desempenho da criança.

Aproximando-se do tema

Uma dúvida, ou talvez um dilema, muito frequente entre professoras que trabalham com o ensino de línguas adicionais para crianças de seis anos de idade, refere-se à avaliação. É necessário avaliar? Por quê? E como deve ser feita essa avaliação, se essas crianças nem sabem escrever ainda?

Em primeiro lugar, devemos pensar que a palavra 'avaliação', nesse contexto, não é sinônimo de prova, nem de um momento formal de verificação da aprendizagem, mas de estratégias para identificar evidências sobre o progresso dos pequenos. Essa busca por evidências é necessária por quatro motivos: para que a criança sinta que está progredindo, para que a professora possa conduzir adequadamente esse progresso a partir de elementos concretos, para que a professora possa prestar contas do seu trabalho à coordenação ou direção da escola, e para que a escola possa prestar contas do seu trabalho para os pais ou responsáveis pela criança.

A observação é uma estratégia importante para coletar evidências e uma forma eficiente de compreender como está ocorrendo a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças pelo modo como brincam e interagem umas com as outras e com a professora. É um instrumento de avaliação não tradicional que, quando sistematizado e integrado ao plano de ensino da professora, fornece informações importantes que vão auxiliar no planejamento das aulas, no gerenciamento da turma, no suporte às necessidades específicas das crianças, na estruturação de evidências de progresso e na produção de registros para fins de prestação de contas.

Nesta unidade, apresentamos a observação como instrumento de avaliação atrelado ao uso de tarefas que servem de base para o desempenho das crianças em contextos de educação linguística em línguas adicionais.

O que é uma tarefa de avaliação?

O termo 'tarefa' começou a ser utilizado por profissionais do ensino de segunda língua (L2), ao perceberem que as atividades experienciadas, em sala, pelos alunos não se assemelhavam às situações da vida real em que tivessem que se comunicar nessa outra língua. A ideia era, então, buscar uma espécie de simulação de uma situação real, em que haveria a necessidade de comunicação, com o auxílio ou não de materiais autênticos.

Aplicar isso em um contexto de ensino de educação linguística em línguas para crianças, para trazer a língua para o mundo real, é preciso considerar os limites da idade e das vivências socioculturais da criança. Por mais que, em um primeiro momento, não consigamos simular uma situação real, podemos pensar em ensinar elementos que formarão uma base importante para o que virá mais tarde (CAMERON, 2001).

Cameron (2001) entende a tarefa como uma oportunidade de desenvolvimento na língua. Logo, para uma professora é solo fértil para coleta de informações sobre esse desenvolvimento. A tarefa, então, pode ser utilizada como um instrumento avaliativo, mas é preciso, antes de tudo, estabelecer objetivos avaliativos para ela. Se o objetivo da aula é fazer com que os alunos consigam falar sobre seus quartos ou sobre onde dormem, cada tarefa feita em sala deverá fornecer oportunidades para que esse objetivo seja atingido.

Além disso, é preciso pensar no foco da tarefa, ou seja, o aspecto da língua selecionado como de maior importância para o momento, como pronúncia, uso ou compreensão, por exemplo (CAMERON, 2001).



PARA REFLETIR...

- Qual a principal função da tarefa na sala de aula?
- Qual a diferença entre objetivo e foco de uma tarefa?
- Pense em algum plano de aula que você já tenha lido ou utilizado. Você consegue identificar alguma atividade ou tarefa que não contribuiu para que o objetivo da aula fosse atingido? Compartilhe com a turma.



NA PRÁTICA...

1. Em grupos, pensem em exemplos de tarefas a serem utilizadas com crianças de diferentes idades. Para isso, crie um post no Padlet. Para acessar, clique no link [www](#) ou escaneie o QR CODE:



[www](#) Padlet

Planejando uma tarefa avaliativa

Definidos o objetivo e o foco da tarefa, é preciso pensar em como a tarefa será estruturada. Para isso, Cameron (2001) sugere os seguintes estágios de planejamento: preparação, atividade central e atividade complementar. O primeiro estágio prepara o aluno para a atividade central, como, por exemplo, promover momentos para que as crianças relembrem o vocabulário que aprenderam na aula anterior e que será importante para a aula do dia. O terceiro estágio acontece depois da atividade central, funcionando como um complemento, como o próprio nome já diz. Digamos que cada aluno tenha montado um origami de seu animal favorito e falado sobre ele com um colega. A atividade complementar poderia ser um momento para que esse aluno conte para outra criança na turma o que o primeiro colega fez.

A autora também traz mais dois conceitos: demanda e apoio. As demandas são tudo aquilo que é exigido do aluno para que a tarefa seja realizada com sucesso. O apoio, por sua vez, é aquilo que auxilia o aluno para que ele consiga fazer o que é pedido. É necessário que a demanda e o apoio sejam adequados às possibilidades de realização da criança, pois se a demanda for muito alta, é provável que o aluno desista de realizar a tarefa ou que apenas faça uma repetição do que ouviu a professora ou outros colegas dizerem, sem de fato pensar sobre o que está fazendo; se houver apoio demais, a tarefa deixa de ser interessante e desafiadora, além de promover uma estagnação, e não desenvolvimento na língua.

Existem seis tipos de demandas. Em primeiro lugar, as **demandas cognitivas**, que se referem aos conceitos e à compreensão do mundo, e que

variam conforme a contextualização da linguagem e o grau de dificuldade da tarefa, como o conhecimento prévio de gráficos, cores ou horários. Em segundo lugar, temos as **demandas linguísticas**, relativas ao uso da língua estrangeira/adicional e ao uso da língua materna concomitante ao aprendizado da língua estrangeira. Essas demandas variam conforme a natureza da tarefa: escrita ou oral, compreensão ou produção, extensão da fala, vocabulário ou gramática exigidos, gênero e frequência de uso da primeira língua (L1) e língua adicional (L2) a ser utilizada. Em terceiro lugar estão as **demandas interacionais**, que variam de acordo com o tipo de interação necessária, como trabalho em pares ou em grupos, e com a natureza da interação, como pergunta e resposta. Em quarto lugar, existem as **demandas metalinguísticas**, que se relacionam à utilização de termos técnicos, como para compreender instruções e *feedback*. O quinto tipo de demanda se refere às **demandas físicas** e são relacionadas ao tempo em que a criança consegue permanecer sentada, as ações e as habilidades motoras finas necessárias, como escrever ou desenhar. Em sexto e último lugar estão as **demandas de envolvimento**, relacionadas à necessidade de a criança permanecer envolvida em determinada tarefa até completá-la. Tal envolvimento varia conforme o interesse da criança pela tarefa, considerando-se o número de estágios da tarefa, sua relação com os interesses da criança, o humor, o suspense e a novidade, por exemplo.

Além dessas seis demandas, a literatura também menciona seis tipos de apoio. O primeiro é o **apoio cognitivo**, que está relacionado à contextualização da linguagem, ao uso de conceitos já desenvolvidos, de formas familiares de gráficos ou atividades e de tópicos e conteúdos familiares. O segundo, o **apoio linguístico** refere-se ao uso de linguagem já aprendida pelo aluno, do domínio mais fácil para o mais difícil, do uso de vocabulário e gramática também já dominados para auxiliar o desenvolvimento de novos elementos, e do uso da primeira língua como suporte para o desenvolvimento da língua adicional. O terceiro é o **apoio interacional**, relativo ao tipo de interação, aos coparticipantes que são suportes à interação e ao uso de rotina familiar. O quarto tipo de **apoio** é o **metalinguístico**, que está ligado ao uso de termos técnicos familiares para expressar novos conceitos ou dar explicações. O quinto tipo, o **apoio físico**, refere-se ao sentar-se e se mover, às ações familiares e à coordenação motora fina já desenvolvida. Por fim, o sexto tipo é o **apoio para o envolvimento**, que está ligado ao uso de atividades e conteúdos que gerem interesse no aluno e, como consequência, promovam engajamento.

A tarefa abaixo exemplifica como podemos pensar em seus estágios de planejamento, demandas e apoio. O aluno deve utilizar as partes do rosto, na esquerda, e os números, na direita, para descrever os monstros no centro, como, por exemplo, *"I have four mouths"* (Eu tenho quatro bocas).

Figura 1: Partes do rosto de monstrosinhos



Fonte: Cunha (2022, p. 42). Autoria: Vida Davi Oliveira².

²Artista responsável pela figura. E-mail para contato: euvidavivi@gmail.com

Quadro 1: Partes do rosto de monstros: transformando uma atividade em uma tarefa

TAREFA: Construir frases sobre as partes do rosto			
	Preparação	Atividade principal	Atividade complementar
Objetivos de aprendizagem de língua	Ativar léxico aprendido anteriormente.	Produção oral das frases em dupla e em grupo.	Desenho de um monstro e apresentação sobre ele.
Atividades	<p>Conduzido pela professora:</p> <p>(1) Uso de uma imagem por vez para fazer com que os alunos se lembrem de léxico (partes do rosto e números).</p> <p>(2) Usar a figura de um dos monstros do quadro para exemplificação/ elicitación de frases sobre ele como se ele estivesse falando com a turma.</p>	<p>(1) Introdução da sala inteira ao quadro e exemplificação/ elicitación de frases pela professora.</p> <p>(2) Produção de frases em pares: por exemplo, aluno 1 aponta para um monstro e aluno 2 diz a frase do monstro correspondente.</p> <p>(3) Produção de frases com toda a sala.</p>	<p>(1) Professora mostra seu desenho de um monstro e pede para que os alunos desenhem os seus.</p> <p>(2) Professora imita o monstro falando sobre suas partes do rosto para a turma usando a língua alvo.</p> <p>(3) Os alunos fazem o mesmo em dupla e depois para toda a turma.</p>
Demandas para os alunos	Lembrar ou reaprender léxico.	Lembrar e usar léxico e formas verbais do estágio de preparação. "Ler" o quadro.	Usar léxico e formas verbais da atividade principal de forma personalizada.
Apoio para aprendizagem	<p>Imagens conhecidas pelos alunos.</p> <p>Exemplificação da professora de léxico e formas.</p>	<p>Imagens familiares para os alunos.</p> <p>Prática de formas do estágio de preparação.</p> <p>Exemplificação da professora.</p> <p>Trabalho em pares.</p>	<p>Exemplificação da professora.</p> <p>Feedback da professora enquanto falam sobre seus monstros em pares.</p>

Fonte: Cunha (2022, p. 42).



PARA REFLETIR...

- Como a tarefa proposta anteriormente pode ser modificada se for utilizada em uma sala de aula com crianças de oito ou nove anos?
- Quais são as possibilidades de demandas e apoios para crianças de oito ou nove anos nessa situação?



NA PRÁTICA...

1. Em duplas, definam um objetivo para uma tarefa e realizem seu planejamento, levando em consideração o plano apresentado no Quadro 1. Ao final, façam upload de seu planejamento em um post no Padlet. Para acessar clique no link ou escaneie o QR CODE:



[www Padlet](http://www.Padlet)

Observando o desempenho da criança na tarefa

Enfatizamos, com base em Neaum (2010), que se pode, por meio da observação, compreender melhor a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças quando estão interagindo ou brincando. A partir da análise do que foi observado, pode-se perceber como as crianças veem o mundo e constroem sentidos sobre ele. Há diferentes razões para que observemos essas crianças, como distinguir o que já entendem e o que conseguem realizar, ouvir mais sobre seus interesses e estilos de aprendizagem, encontrar evidências e suporte para futuras aulas e decisões a serem tomadas, adequar o ensino para o que as crianças precisam, ou entender melhor como aprendem, unindo teoria e prática (NEAUM, 2010). A observação, assim, é parte importante da avaliação porque, dessa forma, conseguimos coletar evidências sobre a aprendizagem dos alunos para poder analisá-las e tomar decisões sobre como o ensino será conduzido.

Para McKay (2006), existem dois tipos de observação: incidental e planejada. A observação incidental não possui um foco específico, pois se propõe a prestar

atenção, mas propomo-nos atentar mais em expressões, na linguagem corporal, na forma como as crianças se divertem, no seu desenvolvimento linguístico ou na sua compreensão de forma geral. A observação planejada é sistematizada, regular, e a informação a ser coletada é pré-determinada. Além disso, é necessário que mudanças no desempenho das crianças sejam registradas com o auxílio de uma lista de verificação, por exemplo, por meio da qual conseguimos identificar se critérios estabelecidos antes da aula foram cumpridos, como o objetivo e foco de uma tarefa. O objetivo da tarefa, no Quadro 2, é o 'tema', e o foco é expresso pelos tópicos subseqüentes:

Quadro 2: Lista de verificação de observação feita pela professora para uma unidade de trabalho adaptada

Nome: Período: Tema: O mar	Sempre	Às vezes	Raramente
Faz uso da língua-alvo em atividades voltadas à prática da língua, como em jogos e atividades de pintar.			
Responde perguntas e participa em discussões com toda a turma de maneira simples (Você já viu o mar? Quando você foi? Que tipo de coisas estavam na praia?).			
Segue a professora com olhos quando ela lê ou aponta para palavras e figuras?			
Reage ao enredo dos livros de estórias sobre o mar lidos pela professora para toda a turma.			
Segue instruções em jogos ou outras atividades da unidade. É capaz de falar sobre o mar sem ajuda.			

Fonte: Adaptado de Cunha (2022, p. 48).³

Apesar de listas de verificação como essa serem bastante precisas, não são suficientes para assimilar a riqueza da aprendizagem de crianças e podem deixar de lado contribuições que não necessariamente esperamos (NEAUM, 2010). McKay (2006), então, sugere uma forma de registro e anotações para uma observação incidental.

³ Com base em McKay (2006), entende-se que 'unidade de trabalho', neste caso, refere-se ao conteúdo específico que é foco da avaliação no momento da observação.

Quadro 3: Folha de registro para observação incidental ou planejada

Annah	Annabel	Bella	Etc.		

Fonte: Cunha (2022, p. 49), com base em McKay (2006, p. 155).⁴

As anotações escritas nessa folha de registro devem ser objetivas e descritivas, sem julgamentos ou interpretações, pois somente após a observação é que interpretaremos e analisaremos os fatos (GRONLUND; JAMES, 2013). Entretanto, Chappuis (2015) afirma que essa análise deve ser feita em tempo hábil para que possamos agir sobre o que precisa ser modificado; caso contrário, a observação perde seu propósito. Veja o registro a seguir:

“

Joshua foi muito mal hoje na hora do círculo. Ele nunca ouve ou fica sentado e quieto. Ele sempre fica se mexendo e incomoda o colega ao lado. Hoje tive que sentar junto com ele e segurá-lo.

(GRONLUND; JAMES, 2013, p. 33).

”

Para Gronlund e James (2013), o exemplo nesse registro é subjetivo e interpretativo. As palavras ‘mal’ e ‘incomoda’ podem ter diferentes significados para diferentes pessoas. ‘Sempre’ e ‘nunca’ são amplas demais para falar sobre uma única situação. ‘Tive que sentar junto com ele e segurá-lo’ é uma maneira negativa de se expressar e revela algum tipo de ressentimento da professora por precisar fazer o que fez. Segundo Brodie (2013), precisamos ter conhecimento sobre nós mesmas como professoras, pois esse tipo de atitude perante o trabalho pode contaminar as inferências que fazemos a partir dos fatos observados, influenciando a avaliação. Uma maneira mais adequada de registro poderia ser a seguinte:

⁴ McKay (2006) não especifica se os espaços no *Quadro 3* são referentes aos dias de aula ou tarefas específicas, por exemplo, mas percebe-se a possibilidade de sua utilização em ambos os casos.



Joshua fica sentado e quieto por aproximadamente um minuto cada vez e, então, se levanta e fica de pé ou vai para outro lugar. Toda vez, eu o trago de volta para o círculo e faço com que se sente. Quando sentado, ele cutuca o colega ao lado e fala com ele. Eu me sento ao lado de Joshua e pergunto a ele se quer sentar no meu colo. Ele concorda. Ele se recosta em meu peito, chupa o dedo e ouve a história por cinco minutos.

(GRONLUND; JAMES, 2013, p. 33).



Assim, percebe-se que é difícil para Joshua ficar sentado e quieto em atividades em grupo, ao menos que se sente no colo da professora. Quando a professora precisar planejar atividades em grupo, deve levar isso em consideração para que ele, mesmo assim, possa participar (GRONLUND; JAMES, 2013). As autoras sugerem algumas substituições para que nossas interpretações de uma observação possam ser mais confiáveis:

Quadro 4: Substituições para documentação de observações

Palavras e frases para evitar	Palavras e frases para utilizar
A criança ama...	Ele/a frequentemente escolhe...
A criança gosta...	Eu o/a vi...
Ele/a gosta...	Eu ouvi ele/a dizer que...
Ele/a passa muito tempo em...	Ele/a passa cinco minutos fazendo...
Parece que...	Ele/a disse... / Quase todo dia, ele/a...
Eu pensei...	Uma vez ou duas por mês, ele/a...
Eu senti...	Toda vez, ele/a...
Eu me pergunto se...	Ele/a consistentemente...
Ele/a faz ... muito bem...	Eu observei um padrão de...
Ele/a é ruim em...	
Isso é difícil para o/a...	

Fonte: Cunha (2022, p. 50).

Gronlund e James (2013) sugerem que anotações de fatos e possíveis interpretações sobre os alunos sejam feitas separadamente e na forma interrogativa, para que se possa manter a objetividade da avaliação e para considerar a questão de que não podemos ter certeza sobre o que escrevemos.

Quadro 5: Fatos e possíveis interpretações de uma observação

Fatos	Possíveis interpretações
Davi está na área dos blocos de montar. Ele segura vários animais de brinquedo nas mãos. Outras crianças estão na mesma área que ele. Ele corre em círculos com os animais e outra criança o pega. Ele ri e grita “Você não consegue me pegar”.	<p>Ele está fora de controle e desesperadamente precisando da intervenção de adulto para ajudá-lo a se acalmar?</p> <p>Ele está liberando energia acumulada nesse dia? Ele é agitado todo dia?</p> <p>Ele é uma ameaça para outras crianças na área?</p> <p>Ele está simplesmente expressando sua alegria?</p>

Fonte: Cunha (2022, p. 51).



PARA REFLETIR...

- Como a observação pode fornecer evidências sobre o desempenho dos meus alunos?
- Quais contribuições vindas dos alunos posso não ter previsto, mas podem fazer parte da minha análise de evidências na avaliação?
- Para que servem minhas inferências advindas da observação?
- Como o autoconhecimento pode me auxiliar ao avaliar?
- O que pude compreender em relação às crianças na última observação que fiz?



NA PRÁTICA...

1. Levando em conta a lista de verificação, sugerida por McKay (2006), e a tarefa que você planejou anteriormente, produza uma lista de verificação para observação em sala. Ao final, faça *upload* de sua lista em um post no Padlet. Para acessar, clique no link, ou escaneie o QR CODE:



www Padlet

2. Assista ao vídeo [www](#), até o minuto 03:34, observe as crianças e faça o registro dos fatos observados. Em grupos, busquem interpretar esses fatos:

(Re) começando...

Nesta unidade, nossos objetivos foram propiciar a oportunidade de refletir sobre a importância e o papel da observação quando se trabalha com crianças na faixa de seis anos de idade, indicar como operacionalizar a observação em sala para exercer função avaliativa, e mostrar em que consiste uma tarefa e como planejá-la para ser suporte da observação do desempenho da criança.

Vimos que, para planejar uma tarefa avaliativa, é necessário pensar sobre:

- o objetivo e o foco
- a demanda e o apoio
- as atividades preparatórias, principais e complementares
- os tipos de observação a serem feitas
- os tipos de materiais de apoio a serem utilizados para a observação (lista de verificação e folha de registro)

Avaliar por meio da observação envolve informar-se sobre o desempenho e o processo de aprendizagem das crianças, organizar os fatos observados, interpretá-los, por fim, agir. É preciso manter sempre em mente que a observação é feita para que haja um impacto positivo na aprendizagem das crianças e que o ensino seja sempre modificado para que tal objetivo seja atingido.



LEITURAS ADICIONAIS

[www](#) **Texto 1:** CUNHA, Luana; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Um relato de experiência com avaliação no ensino de língua inglesa para crianças. *Diálogo das Letras*, v. 10, p. e02123, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3185>.

Acesso em: 14 mar. 2024.

www Texto 2: GUERREIRO, Carmen. Educação infantil: observação é essencial para a realização do projeto pedagógico. Revista Educação. 22 nov. 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/11/22/educacao-infantil-observacao-essencial-para-realizacao-do-projeto-pedagogico>. Acesso em: 23 junho 2023.

www Texto 3: MALLOY, Amy. Seven essential considerations for assessing young learners. Modern English Teacher, v. 24, n. 1, p. 20-23, 2015. Disponível em: https://www.modernenglishteacher.com/media/5801/metjan15_malloy.pdf. Acesso em: 23 junho 2023.

www Texto 4: SHAABAN, Kassim. Assessment of Young Learners. English Teaching Forum, v. 43, n. 1, p. 34-40, 2005. Disponível em: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/05-43-1-g.pdf. Acesso em: 23 junho 2023.

SUGESTÕES DE VÍDEOS

www Vídeo 1: Como avaliar por observação - Tipos de avaliação

COMO avaliar por observação - Tipos de avaliação. 19 out. 2016. 1 vídeo (7 min 57 s). Publicado pelo canal Felipe Bellini. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-Hh44dPWoQ>. Acesso em: 14 mar. 2024.

www Vídeo 2: Observation: Reading Sequence

OBSERVATION: reading sequence. 20 out. 2015. 1 vídeo (3 min 58 s). Publicado pelo canal Centers for Disease Control and Prevention (CDC). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6y-SFxydYkY>. Acesso em: 14 mar. 2024.

www Vídeo 3: Strategies for Using Informal Observations in Assessment

Strategies for using informal observations in assessment. [2024]. 1 vídeo (6 min 23 s). Publicado pelo canal Maria Airth. Disponível em: <https://study.com/academy/lesson/video/strategies-for-using-informal-observations-in-assessment.html>. Acesso em: 14 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

BRODIE, Kathy. **Observation, assessment and planning in the early years:** Bringing it all together. Inglaterra: Open University Press, 2013

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

CHAPPUIS, Jan. **Seven Strategies of Assessment for Learning.** Estados Unidos: Pearson Education, 2015.

CUNHA, Luana Silva da. **A observação como instrumento de avaliação do progresso de crianças de seis anos aprendendo inglês: uma proposta de ação.** 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/44960>. Acesso em: 23 junho 2023.

GRONLUND, Gaye; JAMES, Marlyn. **Focused Observations: How to Observe Young Children for Assessment and Curriculum Planning.** 2. ed. US: Redleaf Press, 2013.

MCKAY, Penny. **Assessing Young Language Learners.** Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

NEAUM, Sally. **Child Development for Early Childhood Studies.** Exeter: Learning Matters Ltd, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira.** Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64

CONCEITOS DE CRITICIDADE E AFETIVIDADE NO ÂMBITO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COM CRIANÇAS

Liliane Salera Malta

“Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”

(FREIRE, 1996, p. 106)

Objetivos da Unidade:

- discutir sobre praxiologias relacionadas à educação linguística crítica e afetiva com crianças;
- conhecer conceitos e teorias que possam auxiliar na formação docente com olhar afetivo e crítico;
- refletir sobre práxis educacionais críticas e afetivas na infância;
- (re) pensar práticas pedagógicas que reflitam criticidade e afetividade na educação linguística com crianças.

Aproximando-se do tema

Nesta unidade, você poderá refletir sobre a formação crítica de educadoras⁵ em línguas que atuam com crianças.

Além disso, você poderá compreender sobre como ocorre a educação linguística centrada na criança e nas afetividades desse processo, revisitando concepções de língua(s), de ensino e de aprendizagem na infância.

Formação docente na perspectiva crítica

Antes de tudo, é necessário compreendermos alguns porquês em nossa formação docente. O primeiro deles consiste na própria ideia de trazer a perspectiva crítica para a formação da educadora e do educador para, então, abordá-la na atuação com crianças.

Sendo assim, podemos dizer que é necessário abraçar a perspectiva crítica em nossa formação inicial porque defendemos a educação linguística com crianças, a valorização da criança e suas afetividades, o educar para as diferenças por meio da linguagem e a possibilidade de escolhas informadas de quem as educa (MALTA, 2019).

Diante disso, é relevante pontuarmos que a educação crítica tem a capacidade de expandir a formação de pessoas, sejam elas as crianças ou as pessoas adultas que cooperam para sua formação. Sobretudo, com essa expansão, não pretendemos apagar o que se entende por educação tradicional⁶, e sim promovermos cada vez mais possibilidades e perspectivas na educação (linguística) com crianças.

Concordando com Ferraz e Mattos (2019), ao debaterem sobre a dicotomia

⁵ Assim como em Malta (2019), os termos serão utilizados no gênero feminino, visto que a maioria das profissionais que atuam na docência em educação infantil se identificam com tal gênero.

⁶ Que, em nossa visão, remete à educação bancária apontada por Paulo Freire (1996), na qual a criança é apenas uma receptora de conhecimento, incapaz de produzi-lo, estando fadada a ouvir o conteúdo vindo da professora, que é enxergada como a fonte do conhecimento. Compreendemos, porém, a relevância e preparação didático-pedagógica da educadora, que se faz significativo preservar.

entre educação tradicional e educação crítica, compreendemos que não se trata de substituir, mas de expandir. Nas palavras de Monte Mór (2019), ao refletir sobre a educação crítica, é interessante afirmar que ela:

“

[...] Não propõe apagamento de valores reconhecidos da educação convencional e, sim, uma aproximação da universidade e da escola com uma sociedade que se transforma e que demanda revisões educacionais, culturais e epistemológicas.

(MONTE MÓR, 2019, p. 333).

”

Para a mesma autora,

“

Numa educação linguística crítica, os estudos sobre as línguas [e, também, culturas e identidades] relacionam-se com as línguas [e, também, culturas e identidades] dos outros, o que inclui o padrão e o não padrão, o porquê do padrão e do não padrão.

(MONTE MÓR, 2018, p. 271).

”

Corroborando suas palavras, e abordando uma visão metalinguística⁷, a própria valorização de múltiplas possibilidades reforça a sensibilização linguística com crianças, cujo propósito educativo é apreciar as diferenças, como Menezes de Souza (2019) nos motiva a pensar.

Isso nos leva a refletir sobre um outro porquê relacionado à formação docente, que é a quebra do imaginário coletivo sobre a educação linguística com crianças. Se, por um lado, compreendemos a importância de trazer novas perspectivas às salas de aula, por outro temos um imaginário coletivo, muito reforçado pelas mídias e pela sociedade, de que o ensino com crianças é mais fácil e raso, o que pesquisas como a de Carvalho e Tonelli (2016) já nos mostraram não ser verdade.

Igualmente, Ferraz (2015) aponta que a mercantilização da educação traz o foco para a educação linguística em inglês como algo fundamental, que irá inserir a criança no cenário mercadológico – ainda que ela esteja apenas na educação infantil – e que irá trazer a ela condições de se tornar mão de obra capacitada para servir ao neoliberalismo.

Diante disso, temos a desvalorização da aprendizagem de uma nova língua como construção de identidades, como conhecimento cultural, como abertura para novas possibilidades e interpretações dos contextos que nos cercam,

⁷Assim como em Tonelli e Cordeiro (2014), entendemos que trazer várias possibilidades enquanto falamos sobre as múltiplas possibilidades em educação, ocasiona a metalinguagem.

conforme afirma Jordão (2006) e conforme discutiram Tonelli e Magiolo (2022), na unidade 5 do volume 1 desta série de unidades de formação. Com a formação crítica de educadoras e educadores que atuam com crianças, queremos chamar a atenção para esta segunda perspectiva de língua(s).

Nesse sentido, devemos compreender o conceito de língua que vai além da aquisição de uma nova estrutura linguística. É importante levarmos em consideração a complexidade da língua para além do campo estrutural, compreendendo que “língua é sempre *linguaging*, um verbo, sempre em movimento e em relação com a vida e com seu contexto. Assim, a língua é imensurável, um processo contínuo que desafia a medição”. (GARCÍA, 2020, p.3, grifo nosso).

Para priorizarmos a perspectiva crítica com esse olhar para a construção de língua e linguagem, precisamos superar padrões, que é justamente o fato de expandirmos as possibilidades que temos em educação. Segundo Liberalli (2020),

“

A luta contra a necroeducação, nesse caso, envolve superar padrões de aprendizagem alienantes (...) nem sempre a forma de ensino-aprendizagem privilegia o dessilenciamento e a construção crítica dos alunos. Ao contrário, formas de ação reprodutivas parecem ser o padrão.

(LIBERALI, 2020, p. 16).

”

Portanto, compreendemos que superar os padrões alienantes que tendem a reforçar o imaginário coletivo, além de introduzir a construção linguística à criança numa perspectiva complexa e aberta a possibilidades, é papel da educação crítica, e é fundamental que ela seja inserida também na formação docente.



PARA REFLETIR...

- Como está sendo a sua formação docente? Você considera que há espaço para a perspectiva crítica na educação linguística com crianças em sua formação?
- Quais são os conceitos de língua(s)/ linguagem que constituem sua formação como educadora ou educador linguístico que atua/ atuará com crianças?
- Você tem consciência de sua prática ou o imaginário coletivo sobre crianças e infância é um guia para sua formação?

- De que maneiras, na sua opinião, podemos expandir possibilidades em nossa formação docente teórico-prática?



NA PRÁTICA...

1. Produza um *dashboard* (que é um mural cujo objetivo é explicar uma ideia utilizando, majoritariamente, imagens)⁸ com imagens retiradas da internet de seu acervo pessoal mostrando, visualmente, a sua relação com a criticidade em sua formação docente.

Criticidade e afetividade na educação linguística com crianças

Para iniciarmos as reflexões desta seção, gostaria de retomar a epígrafe desta unidade temática, a qual traz as palavras de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* ao dizer: “me movo como educador porque primeiro me movo como gente” (FREIRE, 1996, p. 106).

Pode parecer redundante, ou até mesmo bobo, mas às vezes precisamos lembrar que, sendo educadoras, somos gente! E, pasmem, estamos educando crianças que são gente! Partindo desse princípio, de que somos pessoas nos relacionando num cenário socioeducacional, podemos iniciar a conversa sobre afetividade.

Rezende (2020, p.45), com base em Espinosa, defende que o afeto é a “potência do indivíduo de afetar e ser afetado”. Somos movidas pelos afetos. Somos transformadas pelo afeto. Trazendo, aqui, a perspectiva crítica que tanto mencionamos na seção anterior, podemos expandir os olhares sobre a escola, que pode ser vista “[...] como local de disciplinarização e de transmissão de valores de uma elite social” (REZENDE, 2020, p. 53), caso não a concebamos com um olhar crítico, mas que pode ser um local de afetos caso o façamos.

Ademais, quando falamos de afetividade, estamos falando de emoções e sobretudo de amor. Retomando Freire (1996), que afirma que não há como falar de educação sem amor, também é relevante compreender sua visão sobre o amor à prática docente: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1999, p. 97).

⁸ O Canva (https://www.canva.com/pt_br/) é uma boa ferramenta digital para o desenvolvimento desta atividade. Porém, caso queira realizá-la de maneira física, você pode utilizar recortes de imagens e colá-los numa cartolina.

Com isso, podemos dizer que a afetividade e a criticidade estão intimamente relacionadas a partir do momento em que compreendemos o amor como o ato de coragem, de promoção de debates, de análise e entendimento da realidade. Dessa forma, possibilitar a multiplicidade de assuntos e concepções de realidade em sala de aula, é amar a criança.

Mas de qual criança estamos falando? Será que entendemos a criança como uma pessoa relevante na sociedade? Primeiramente, é necessário trabalharmos nosso pensamento em favor disso. É importante respeitarmos a criança como autora do próprio discurso (MALTA, 2019); compreendermos a criança questionadora do senso comum, do que é visto como “outro” ou “diferente” (LIMA; KAWACHI, 2015); além de considerarmos crianças que apreciem e promovam diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2019).

Tendo esta criança em mente, é importante, para uma educação linguística com crianças, escutarmos o que ela tem a dizer, trazendo-a para o protagonismo do nosso fazer pedagógico. Sobre escutar a criança, salientamos que essa escuta deve ser ativa e respeitosa, como qualquer pessoa em sociedade deveria ser ouvida, ainda que a criança – juntamente a outros grupos politicamente minoritários, como mulheres, pessoas não-brancas, pessoas com deficiência, entre outros – tenda a ser desconsiderada nesse processo.



Para desnaturalizar o conceito de infância no processo de formação de professores críticos, é preciso saber perguntar e responder: em que medida estamos sendo suficientemente capazes de criar condições históricas para que a criança seja respeitada na sua individualidade e, ao mesmo tempo, na sua grandiosidade de ser humano?

(QUINTEIRO, 2019, p. 742).



Quinteiro (2019) nos auxilia a refletir que, para uma educação linguística crítica e afetiva, o primeiro passo é respeitar a criança como um ser humano que é capaz de desenvolver seu discurso voltado para questões sociais pertinentes a ela.

Novamente, é relevante nos posicionarmos socialmente, enquanto educadoras que atuam com crianças, no sentido de que “[...] não quer dizer que a pessoa subalterna não possa falar, mas é como ela está sendo ouvida e quem a está ouvindo que nos informa os caminhos das possibilidades” (BOVEDA; BHATTACHARYA, 2019, p. 21, tradução nossa).

Assim, auxiliamos a criança a construir língua, linguagens e discurso sem que ela separe razão e emoção, pois “separar razão e emoção é uma tentativa de sufocar nossa potência de agir, construir e transgredir” (REZENDE, 2020, p. 67). Ao se deixar ser afetada, a criança compreende que também pode afetar outras pessoas, sobretudo por meio da criticidade, quando puder se manifestar discursivamente.

Esse movimento criticidade-afetividade é indissociável, pois

“

Não só a pedagogia crítica deve abrir espaço para as perspectivas das crianças, mas também as vozes dos estudantes e dos professores devem ser ouvidas e as questões cotidianas de suas vidas pessoais e educacionais devem ser seriamente abordadas. Os professores em ELT reinventam pedagogias críticas reais todos os dias, testando suas próprias teorias e fazendo mudanças imediatas em sua prática de ensino.

(LÓPEZ-GOPAR, 2019, p. 243, tradução nossa).

”

Ou seja, podemos inferir que quando nos permitimos afetar e ser afetadas por meio da criticidade, a educação com crianças já está sendo realizada, pois a consideramos um ser ativo e importante na sociedade, que influenciará os meios dos quais participa, porque

“

[...] a percepção das crianças como cidadãos ativos de pensamento crítico por direito próprio, com contribuições valiosas para as famílias, comunidades e sociedade em geral, é muitas vezes ofuscada por entendimentos e construções tradicionais da infância como um período de inocência, impotência e incompetência.

(ROBINSON; DÍAZ, 2005, p. 9).

”

Mais uma vez, entende-se que o que almejamos é abrir espaço para que a criança ouça e seja ouvida, que se manifeste discursivamente, que construa identidade, entre outras possibilidades. Tudo isso, evidentemente, é feito por meio da língua. Além disso, em se tratando de educação linguística em inglês, tudo isso pode ser feito por meio da língua adicional em sala de aula.

Quando entramos em sala de aula, com escolhas informadas, com assuntos relevantes para a criança e para a sociedade na qual ela está inserida, abordando temas que podem ou não ser considerados polêmicos, permitindo que a criança tenha sua voz ativa, estamos promovendo educação linguística crítica e afetiva.

Conforme Merlo (2018) nos instiga a pensar,

“

[...] a prática dissociada da reflexão teórica favorece a atuação acrítica do professor e o distanciamento entre os saberes escolares e a vida das pessoas. Muito mais do que a apreensão de um repertório de “coisas a se fazer” na sala de aula, a ação docente bem embasada deve representar modos de pensamento sobre o que se fazer e sobre conhecimentos acerca do que é ensinar e do que é aprender uma língua.

(MERLO, 2018, p. 122).

”

Dessa maneira, finalizando esta seção, mais do que aprender estratégias ou abordagens que promovam a criticidade e a afetividade, compreendemos a importância de embasar teoricamente nossas ações, considerando a humanidade que há em nós, educadoras, e nas crianças com as quais trabalhamos, promovendo a educação linguística.



PARA REFLETIR...

- Na sua opinião, existe um modelo ideal de afetividade a ser considerado na formação da criança? Explique.
- Como você pode colaborar para um ambiente crítico e afetivo na sua sala de aula?
- De que maneira podemos conjugar a educação linguística em inglês com crianças à criticidade e à afetividade?



NA PRÁTICA...

1. Produza um vídeo⁹ de até 1 minuto relatando brevemente sua experiência como criança na escola, e refletindo sobre as afetividades e a criticidade naquele ambiente. Lembre-se de não separar razão e emoção, e conte como você se sentiu ao longo dessa experiência no contexto educacional e como isso pode afetar seu fazer pedagógico atualmente.

(Re) começando...

Ao longo desta unidade de formação, pudemos elaborar alguns conceitos relacionados à formação docente crítica, além da criticidade e afetividade na educação linguística com crianças.

Por meio da leitura e da prática, foi possível refletirmos sobre como a criticidade deve se iniciar em nossa formação enquanto educadoras, partindo do princípio que é necessário (re)pensarmos os conceitos de língua, educação linguística e outros fatores sociais que envolvem a educação.

⁹ Este vídeo poderá ser veiculado em diferentes plataformas, conforme o contexto em que esta unidade de formação será trabalhada. É interessante que ocorra uma troca de experiências por meio da veiculação dos vídeos, a medida em que diferentes pessoas que fizeram a atividade possam se assistir umas às outras e ter contato com os diversos relatos.

Da mesma forma, tivemos a oportunidade de refletir sobre a função social da criança como um ser ativo na sociedade, que não deve ser menosprezado, mas valorizado enquanto potencial político-discursivo, pois conforme Freire,



A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

(FREIRE, 1989, p. 9).



Por fim, compreendemos que a criança aprende a língua e por meio dela pode questionar verdades impostas pela sociedade, visando um processo de educação linguística que seja transformador.

LEITURAS ADICIONAIS

Texto 1: FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

Texto 2: LÓPEZ-GOPAR, Mario E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners.** Routledge, 2019, p. 234 – 246.

www **Texto 3:** MERLO, Marianna Cardoso Reis; MALTA, Liliane Salera. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans)formam. **Papéis:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS, v. 26, n. 51, p. 165-184, 3 jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991>. Acesso em: 15 mar: 2024.

Texto 4: ROBINSON, Kerry; DIAZ, Criss Jones. **Diversity and difference in early childhood education:** Issues for theory and practice. Berkshire, England: Open University Press, 2005.

www **Texto 5:** DUBOC, Ana Paula. Do tecido da vida, do puído do vírus: sobre crianças, romances e linhas. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 126-131, set. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76346>. Acesso em: fevereiro. 2023



SUGESTÕES DE VÍDEOS

www **Vídeo 1:** Formação de professores e educação linguística em línguas estrangeiras com crianças.

FORMAÇÃO de professores e educação linguística em línguas estrangeiras com crianças. 30 ago. 2020. 1 vídeo (126 min 59 s). Publicado pelo canal Felice - CNPq. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Fwwkx9zmU0>. Acesso em: 15 mar. 2024.

www **Vídeo 2:** Conversando em casa: Praxiologias no planejamento de aulas em ELC.

CONVERSANDO em casa: Praxiologias no planejamento de aulas em ELC. 7 ago. 2022. 1 vídeo (114 min 39 s). Publicado pelo canal Felice - CNPq. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SUrZV_5NCO. Acesso em: 15 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

BOVEDA, Mildred; BHATTACHARYA, Kakali. Love as de/colonial onto-epistemology: a post-oppositional approach to contextualized research ethics. **The Urban Review**, v. 51, n. 1, p. 5-25, 2 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11256-018-00493-z>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11256-018-00493-z>. Acesso em: 15 mar. 2024.

CARVALHO, Ingrid; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. The younger, the harder: the challenges in teaching English to very young learners. **Revelli** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura. Inhumas, v. 8, n. 2, p. 1-18, jun. 2016. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/4490>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FERRAZ, Daniel M. **Educação crítica em língua inglesa:** neoliberalismo, educação e novos letramentos. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, Daniel M.; MATTOS, Andrea M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. In: FINARDI, K. R.; SCHERRE, M. M. P.; VIDON, L. (Org.) **Língua, Discurso e Política:** Desafios Contemporâneos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 233 – 259.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARCÍA, Ofelia. The education of Latinx bilingual children in times of isolation: Unlearning and relearning. **MinnetESOL Journal**, v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: http://minnetesoljournal.org/wp-content/uploads/2020/05/Garci%CC%81a_The-education-of-Latinx-bilingual-children-in-times-of-isolation_-Unlearning-and-relearning.pdf. Acesso em: fev. 2023.

JORDÃO, Clarice M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (Org.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas.** União da Vitória: Kaingangue, 2006. p. 1-9.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que

aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira.;

DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Marcia Pereira (Org.) **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 13 – 21.

LIMA, Ana Paula; KAWACHI, Guilherme Jotto. Ensino de Inglês para crianças na era da globalização: Reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação. In: ROCHA, C. H.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (Orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente**: Desafios em tempos de globalização e internacionalização. São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 195-213.

LÓPEZ-GOPAR, Mario E. Critical pedagogy and teaching English to children. In: GARTON, S.; COPLAND, F. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners**. Routledge, 2019, p. 234 – 246.

MALTA, Liliane Salera. **Além do que se vê**: Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

MERLO, Marianna Cardoso Reis. **Inglês para crianças é para inglês ver?**: políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas series iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. 2a edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 315 – 335.

MONTE MÓR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de Inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 265-278.

QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança. **Perspectiva**, v. 37, n. 3, p. 728-747, 30 set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2019.e54108>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 15 mar. 2024.

REZENDE, Tânia. **“Somos a resistência”**: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

ROBINSON, Kerry H.; DIAZ, Criss Jones. **Diversity and difference in early childhood education**: Issues for theory and practice. Berkshire, England: Open University Press, 2005.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; MAGIOLLO, Gabrielli M. **Visões de língua e linguagem na educação linguística com crianças e seus impactos na prática docente**. In: TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças. Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 96p.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CORDEIRO, Gláís Sales. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. **MOARA** – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, n. 42, p. 45, 12 fev. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18542/moara.v0i42.2055>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2055>. Acesso em: 15 mar. 2024.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA CRIANÇAS POR MEIO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Mariana Guedes Seccato

“É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.”

(FREIRE, 2022, p. 55)

Objetivos da Unidade:

- refletir sobre a importância de associar a aprendizagem de línguas às outras disciplinas;
- compreender como operacionalizar a aprendizagem baseada em projetos;
- entender em que consiste um projeto, como planejá-lo e como acompanhar a aprendizagem das crianças durante o processo.

Aproximando-se do tema

Em meio a tantas práticas educacionais, materiais didáticos, teorias sobre o ensino de línguas adicionais para crianças, muitas vezes nos sentimos desorientados sobre qual melhor metodologia escolher, qual material didático adotar, como elaborar as atividades adequadas para determinado contexto e quais perspectivas teóricas seguir.

No entanto, em decorrência de tantas circunstâncias, como a formatação do currículo em massa, não fomos e nem somos incentivados a ter um contato mais estreito com outros colegas que ministram outras disciplinas e, assim, perdemos oportunidades excelentes de nos conectar e formar estratégias válidas de entendimento e aplicação dos conteúdos na vida real.

Nesta unidade, você encontrará oportunidade para refletir sobre uma perspectiva de ensino de línguas adicionais para crianças, que tem o intuito de enfatizar o trabalho contextualizado e participativo dentro dos ambientes de aprendizagem por meio da aprendizagem baseada em projetos (BARELL, 2010; BARON, 2010; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; LARMER; MERGENDOLLER, 2010).

O que é a aprendizagem baseada em projetos?

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções (BARELL, 2010; BARON, 2010; BELLAND; FRENCH; ERTMER, 2009; LARMER; MERGENDOLLER, 2010).

Apresenta-se, assim, eficaz em envolver os alunos com o conteúdo de aprendizagem, pois é um formato de ensino inovador, em que os próprios aprendizes escolhem as dinâmicas de suas atividades motivados por problemas do mundo real, do contexto em que vivem. Conseqüentemente, muitos

conteúdos estudados podem ser utilizados para contribuir na sociedade ou no contexto em que os alunos se encontram. Dessa maneira, conteúdos acadêmicos se transformam no âmbito de trabalho cooperativo para a resolução de problemas.

Com o passar do tempo, muitas terminologias foram e são designadas para tratar desse modelo de ensino. Por exemplo, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem investigativa, aprendizagem autêntica e aprendizagem por descoberta. O importante é salientar que todas têm como premissa enaltecer o princípio comum a todas elas de se fundamentarem na aprendizagem baseada em projetos: os alunos identificam e buscam resolver problemas do mundo real que consideram importante (BENDER; CRANE, 2011).



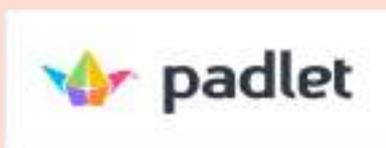
PARA REFLETIR...

- Você já desenvolveu algum projeto em parceria com outras disciplinas da escola onde atua?
- Se não realizou, por qual motivo isso não foi possível?
- Como foi o processo de elaboração e execução do projeto?



NA PRÁTICA...

1. Pense em temas de outras disciplinas que você considera importantes ou possíveis de serem trabalhados juntamente com a sua. Faça uma lista desses assuntos e discuta com seus colegas.
2. Em grupos, pensem em exemplos de temas de diferentes disciplinas a serem tratados com suas turmas. Para isso, criem um post no Padlet, a seguir. Para acessar o site, clique no link [www](http://www.padlet.com).



Termos utilizados na aprendizagem baseada em projetos

A crescente utilização da ABP faz com que certas etapas sejam instauradas, assim como alguns termos referentes aos processos neles vigentes. Eles estão organizados no Quadro 6:

Quadro 6: Processo da aprendizagem baseada em projetos

Âncora. Essa é a base para perguntar. Uma âncora – ou driving question – serve para fundamentar o ensino em um cenário do mundo real. Ela pode ser um artigo de jornal, um vídeo interessante, um problema colocado por um político ou grupo de defesa, ou uma apresentação multimídia projetada para preparar o cenário para o projeto. Ela deve ser formulada com uma pergunta aberta a ser respondida ao longo do projeto. Seu objetivo é ajudar nos passos da investigação dos alunos.

Artefatos. São itens criados ao longo da execução de um projeto e que representam possíveis soluções, ou aspectos da solução, para o problema. O termo artefato é usado para enfatizar que nem todos os projetos resultam em um relato escrito ou em uma apresentação. Os artefatos podem incluir e podem abranger vídeos digitais, portfólios, podcasts, websites, poemas, músicas ou cantos que ilustrem o conteúdo, projetos de arte que resultem do projeto, interpretação de papéis ou peças de um único ato que representem soluções de problemas, artigos para o jornal da escola ou para jornais locais, relatórios apresentados oralmente para vários órgãos governamentais ou para outras organizações e recomendações ou diretrizes para ações com relação a certas questões. Em resumo, um artefato pode ser praticamente qualquer coisa da qual o projeto necessite — diante da expectativa de que os artefatos representem coisas necessárias ou usadas no mundo real. Além disso, na maior parte das instruções da aprendizagem baseada em projetos há ênfase nas habilidades do século XXI, de modo que muitos artefatos envolvem o desenvolvimento ou a criação com o uso das tecnologias digitais.

Desempenho autêntico. Representa a ênfase de que a aprendizagem, resultante desses projetos, deveria se originar de cenários do mundo real e representar os campos de coisas que se espera que os adultos façam no mundo.

Brainstorming. O processo pelo qual os alunos passam para formular um plano para tarefas de projeto em que a meta é produzir o máximo possível de ideias para a resolução de tarefas sem descartar, inicialmente, nenhuma delas. Em muitos casos, esse processo precisa ser ensinado diretamente aos alunos, por meio de instruções sobre as etapas de reflexões e exposição de 'modelos' de questionamentos que podem ser aplicados e replicados durante o processo.

Questão motriz. É a questão principal, que fornece a tarefa geral ou a meta declarada para o projeto. Ela deve ser explicitada de maneira clara e ser altamente motivadora: deve ser algo que os alunos considerem significativo e que desperte sua paixão.

Aprendizagem expedicionária. É uma forma de aprendizagem baseada em projetos que envolvem a realização de viagens ou expedições reais para várias localizações na comunidade relacionadas ao projeto em si.

Voz e escolha do aluno. Essa expressão é usada para representar o fato de que os alunos devem ter algum poder de decisão sobre a escolha do projeto e a especificação da questão fundamental.

Web 2.0.¹⁰ Recentemente, o termo web 2.0 passou a ser usado para mostrar que a instrução baseada nas tecnologias foi muito além do mero acesso às informações pela internet. Mais do que isso, as ferramentas web 2.0 salientam o fato de que os alunos, ao trabalharem de forma colaborativa em modernos ambientes de tecnologia instrucional, na verdade estão criando conhecimento em vez de simplesmente usar a tecnologia de forma passiva para adquiri-lo. Dessa forma, a web 2.0 não é uma coleção de novas aplicações tecnológicas, mas uma forma de utilizar os aplicativos atuais para ajudar os alunos a resolverem problemas e as tornarem contribuintes do conhecimento.

Fonte: Bender (2014, p.21).

¹⁰ Importante salientar que utilizo o termo Web 2.0 pois a principal referência para o termo trabalho é de Bender (2014) que contextualizou a Web 2.0 como ferramenta existente naquele período. Hoje, já trabalhamos com a Web 5.0 que representa as atualizações tecnológicas da sociedade.



PARA REFLETIR...

- De acordo com os termos utilizados no processo de elaboração e aplicação da ABP, você já utilizou algum deles em suas aulas, mesmo sem o intuito de trabalhar com projetos? Se não utilizou, você acredita que o fato de não ter tido oportunidade de fazê-lo pode ter comprometido a qualidade ou o suprimento das expectativas de aprendizagem em um determinado momento? Se sim, de que forma?
- Qual ou quais desses termos você entende ser mais complexo de ser implementado? Por quê?

- Reflita sobre a seguinte citação:

Em uma era em que as mídias digitais permitem a comunicação instantânea e há disponibilidade de informações quase ilimitada na internet, os defensores da ABP sugerem que produzir sentido a partir da grande quantidade virtual de informações caóticas é exatamente o tipo de construção do conhecimento que todo aluno no mundo de hoje precisa dominar. (BARELL, 2010, P. 22)

- Registre suas ideias dizendo se concorda ou não e compartilhe suas reflexões com seus colegas. Sugestão: registrar em um documento do word e compartilhá-lo pelo Google Drive, possibilitando a edição simultânea pelo grupo.



NA PRÁTICA...

1. Em duplas, definam um tema para ser utilizado em um projeto em comum com outras disciplinas. Elaborem um mapa de conexão entre os processos que podem ser utilizados na construção desse projeto. Elaborem no Canva ou em outra plataforma e compartilhem com a turma.



Exemplo de projeto de ‘aprendizagem baseada em projetos’

Aqui você encontra um exemplo de aprendizagem baseada em projetos no qual o assunto ‘Plantas’ é o tópico principal. Esse exemplo é um esboço de um projeto implementado no terceiro ano do ensino fundamental e aborda um tópico inerente ao conteúdo de ciências desse ano escolar.

Quadro 7: Exemplo preliminar de ABP

Um exemplo preliminar de ABP

Âncora: Como as plantas crescem?

As turmas do 3º ano de nossa escola de ensino fundamental estão fazendo uma apresentação de 1 hora para todas as turmas da educação infantil até o 3º ano, com o intuito de celebrar a chegada da primavera. Várias turmas estudarão diferentes aspectos da estação, e a nossa turma terá de fazer uma demonstração de 15 minutos sobre como as plantas crescem na primavera. Um vídeo da apresentação inteira, incluindo a nossa, será disponibilizado no *website* da escola para os pais e a comunidade.

Questões motrizes: informações que precisamos encontrar

Como podemos apresentar a vida de uma planta e a importância das mudanças que acontecem na primavera?

Tarefas a serem cumpridas

Os estudantes trabalharão em grupos para cumprir diversas tarefas:

1. Identificar e descrever os estágios da vida da planta. Quantos são? Como esses estágios da vida são definidos?
2. Qual é a aparência das plantas nos diversos estágios? Obtenha imagens de vídeos que mostrem os estágios.
3. O que acontece nos diversos estágios? Como podemos mostrar isso?

Os estudantes precisarão obter acesso a

1. Computadores com Microsoft Office, PowerPoint, Excel ou outra planilha eletrônica, vídeos e câmeras.
2. *Websites* com informações sobre a vida das plantas.

Artefatos previstos

1. Um resumo de uma página para cada estágio do ciclo de vida da planta, ilustrado por imagens ou vídeo mostrando o estágio respectivo.
2. Um vídeo em tempo acelerado do crescimento da planta (obtenha-o na internet, se for possível).
3. Uma apresentação organizada, incluindo apresentação(ões) em PowerPoint ou em vídeo que resuma(m) os estágios da vida da planta.

Fonte: Bender (2014, p.19)

Ao estabelecer um elo entre ciências e língua inglesa, é possível pensar na elaboração de um projeto que explore o tema, em que os alunos possam identificar e aplicar o conteúdo trabalhado nas aulas de ciências, e, ao mesmo tempo, utilizar a língua inglesa como instrumento de representação linguística de um conteúdo mais específico.

Assim, durante as aulas de língua inglesa, ao abordar as necessidades das plantas, os alunos retomam os conceitos que tiveram acesso nas aulas de

ciências, mas agora, em língua inglesa e desenvolvem reflexões, questionamentos e respostas sobre, por exemplo, *'What do plants need?'* É desenvolvido um roteiro de investigação por meio da observação e registro em língua inglesa do desenvolvimento de mudas pequenas de feijão, plantadas por eles, e que algumas deixadas sob a luz do sol e outras não. Os professores das duas disciplinas acompanham a investigação.

Figura 2: *What plants need*



Fonte: Cengage, Exploring Science (2021, p. 28).

É importante salientar que são três os fatores essenciais no processo de elaboração e aplicação da ABP: os padrões de conteúdo de aprendizagem, os processos de aprendizagem e os produtos de aprendizagem. Esses são os principais focos da proposta e do ensino diferenciado.

Para atender as necessidades da diversidade dos alunos nas salas de aula da atualidade, uma variedade de atividades de ensino é necessária, com alguns alunos completando algumas atividades enquanto os demais completam outras. Isso é tanto a essência do ensino diferenciado como o resultado geral da ABP.

O nível de diferenciação pode depender da quantidade de tempo dedicada ao projeto. Alguns projetos podem ser completados sem sair da sala de aula, levando apenas alguns períodos de ensino para serem concluídos. Imagine um professor em uma sala de aula do terceiro ano envolvido em um estudo do ciclo de vida das plantas. Esse professor poderia criar grupos de aprendizagem cooperativa em que cada grupo fosse responsável por uma apresentação sobre um estágio do ciclo de vida (muda, crescimento inicial, floração e ressemeadura etc.), com o objetivo geral de apresentar algumas informações à turma sobre uma

fase específica do desenvolvimento das plantas. Esse tipo de atividade poderia levar apenas um ou dois períodos para a pesquisa, com um período adicional para a apresentação das informações.

Para diferenciar o ensino dentro do projeto, o professor pode criar um grupo heterogêneo para atividades diferenciadas. Cada grupo inclui um aluno que leia bem, um que escreva bem, outro que tenha facilidade em lidar com tecnologia (que poderia encontrar exemplos de ciclos de vida das plantas na internet), um que não leia tão bem e outro que seja organizado o suficiente para liderar. Dessa maneira, cada membro do grupo seria capaz de usar seus pontos fortes para cumprir a meta geral ao mesmo tempo em que aprenderia com os outros alunos.

Cada integrante do grupo terá papel ativo no projeto e o professor ou a professora pode auxiliar na organização das etapas.

Diferença entre a aprendizagem baseada em projeto e atividades de projetos tradicionais

A ABP envolve uma abordagem diferente para o ensino, quando comparada à sala de aula tradicional, e é preciso que as/os professoras/es explorem muitas questões antes de se sentirem confortáveis com esse modelo de ensino. Em primeiro lugar, é preciso considerar como a ABP difere dos projetos que possam ter sido realizados anteriormente. Depois, será necessário considerar as diversas maneiras em que a ABP se adequa nas suas práticas de ensino e como elas podem ser modificadas.

A fim de compreender essas distinções cruciais entre tarefas de projeto tradicionais em aulas expositivas e a abordagem de ensino na ABP, vários autores desenvolveram listas de aspectos comuns ou características essenciais do ensino de ABP. Essas listas não devem ser vistas como passos dentro do processo de ensino ou da elaboração, mas como características que devem ser encontradas na maioria dos projetos de ensino baseado na ABP.

Quadro 8: Características essenciais da ABP

Âncora. Introdução e informações básicas para preparar o terreno e gerar o interesse dos alunos.

Trabalho em equipe cooperativo. É crucial para as experiências de ABP, enfatizado por todos os proponentes da ABP como forma de tornar as experiências de aprendizagem mais autênticas.

Questão motriz. Deve chamar a atenção dos alunos, bem como focar seus esforços.

Feedback e revisão. A assistência estruturada deve ser rotineiramente proporcionada pelo professor ou no interior do processo de ensino cooperativo. O *feedback* pode ser baseado nas avaliações do professor ou dos colegas.

Investigação e inovação. Dentro da questão motriz abrangente, o grupo precisará gerar questões adicionais focadas mais especificamente nas tarefas do projeto.

Oportunidades e reflexão. Criar oportunidades para a reflexão dos alunos dentro de vários projetos é aspecto enfatizado por todos os proponentes da ABP.

Processo de investigação. Pode-se usar diretrizes para a conclusão do projeto e geração de artefatos para estruturar o projeto. O grupo também pode desenvolver linhas de tempo e metas específicas para a conclusão de aspectos do projeto.

Resultados apresentados publicamente. Os projetos de ABP pretendem ser exemplos autênticos dos tipos de problemas que os alunos enfrentam no mundo real, de modo que algum tipo de apresentação pública dos resultados do projeto é fundamental dentro da ABP.

Voz e escolha do aluno. Os alunos devem ter voz em relação a alguns aspectos de como o projeto pode ser realizado, além de serem encorajados a fazer escolhas ao longo de sua execução.

Fonte: Bender (2014, p.19)

Dentre as características essenciais da ABP, chamamos a atenção às oportunidades de reflexão. Ao elucidar esse modelo de ensino como possibilidade de ensino-aprendizagem de uma língua adicional na infância, pois entendemos que essa abordagem possa amparar e se conectar à ideia de aprendizagem reflexiva e agentiva de uma língua adicional.

De acordo com a professora Liliane Malta, que traz uma importante colaboração na presente edição dessa coleção, com a unidade de formação intitulada: “Conceitos de Criticidade e Afetividade no Âmbito de Educação Linguística com Crianças”, quando a educação linguística crítica e afetiva é voltada para o contexto infantil, as crianças são reconhecidas em suas potencialidades, emoções, desejos e dificuldades, o que demonstra um cenário de acolhimento nos espaços escolares do ser social e individual que a criança é. Isso, por sua vez, colabora no processo de desmistificação da criança como um sujeito frágil e que não reflete criticamente sobre as ideias do mundo. Como discutido por Kawachi-Furlan e Tonelli (2020), a educação linguística com crianças é uma concepção que necessita ser cada vez mais trabalhada e compreendida, pois evidencia os sentidos das crianças “[...] por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades” (KAWACHI-FURLAN; TONELLI, 2021, p. 613).

Dessa maneira, a oportunidade de reflexão oferecida aos alunos que trabalham envolvidos na ABP é uma oportunidade poderosa para fazer com que eles abordem os problemas de maneira reflexiva. No entanto, o pensamento reflexivo não é um processo a posteriori, mas ele de fato começa com reflexões sobre a âncora do projeto e a questão motriz já no primeiro dia. Tanto a reflexão em grupo quanto a reflexão individual são enfatizadas e elas envolvem habilidades diferentes. Por exemplo, alguns professores podem ensinar aos alunos as diretrizes principais para o *brainstorming*, enfatizando que todas as ideias são respeitadas inicialmente como sendo dignas de consideração; algumas podem

ser rejeitadas posteriormente por não serem cruciais ou relevantes; mas durante o exercício inicial de *brainstorming*, todas as ideias devem ser expressas e listadas para consideração.

Além desse *brainstorming* de projeto inicial, feito pela turma inteira, o *brainstorming* reflexivo também deve ser encorajado em vários pontos após os grupos terem sido formados. Durante essa fase, as questões específicas geradas pela turma inteira poderiam ser consideradas, e várias ideias ou tópicos de questões poderiam ser adotados pelos grupos. Também, durante essa segunda fase, algumas ideias originais poderiam ser rejeitadas pelos grupos como sendo redundantes em relação a outras sugestões ou desnecessárias para a conclusão do projeto. Os professores desempenharão o papel de facilitadores desse processo e podem ajudar os alunos a desenvolverem suas habilidades de *brainstorming* e de consideração de ideias.

Finalmente, além das sessões de reflexão da turma inteira ou em grupos, a reflexão individual sobre o conteúdo e a experiência geral é fortemente incentivada no ensino da ABP (BARON, 2010). Para facilitar a reflexão individual, os alunos são frequentemente incentivados a fazer registros em diário durante o projeto.

O registro em diário envolve escrever sobre as grandes ideias que surgem a partir da pesquisa ou do desenvolvimento de artefatos e, desse modo, oferece a oportunidade para reflexões aprofundadas sobre o significado do conteúdo educacional. Além disso, o registro em diário proporciona uma oportunidade para o ensino altamente diferenciado, já que alguns alunos necessitarão de mais apoio para suas atividades escritas, seja na língua materna que na língua inglesa, podendo o registro também ser elaborado nas duas línguas.

Por exemplo, alunos altamente articulados e com poucas dificuldades de leitura ou escrita podem simplesmente receber a tarefa de manter um diário sobre a execução do projeto e fazer um registro de um parágrafo a cada dois dias, pelo menos. Nesse caso, o professor deve ler periodicamente algumas seções do diário de cada um dos alunos e discutir essas ideias com a turma durante o andamento do projeto.

Quadro 9: Partes iniciais de sentenças para iniciar o registro em diário reflexivo

Partes iniciais de sentenças de diário (usadas nos primeiros dois ou três dias da unidade)

Com base em nossa primeira discussão, precisamos descobrir. . .

Posso contribuir para o meu grupo por meio de. . .

Eu não compreendo. . .

Sei que preciso examinar diversas coisas, incluindo. . .

Partes iniciais de sentenças de diário para a fase de pesquisa

(usadas a partir do 2º ou 3º dia até os últimos dias da unidade)

Na minha pesquisa, eu descobri que. . .
Achei incrível que. . .
Foi sensacional quando descobrimos que. . .
E se. . .
Eu me pergunto se essa ideia de . . . se conecta com essa de . . . ?

Partes iniciais de sentenças de diário para fases mais avançadas da unidade de ABP
(usadas na 2ª fase de pesquisa e até o fim da unidade)

Foi incrível que . . .
Eu fiquei realmente surpreso quando. . .
Essa ideia de . . . está relacionada com meus estudos em . . . porque . . .

Fonte: Bender (2014, p. 17)



PARA REFLETIR...

- Qual é o seu maior desafio no lugar onde atua para adotar, em alguns momentos, a ABP?
- Enquanto profissional, você se sentiria preparado ou preparada para lidar com educação linguística juntamente com a elaboração de projetos?
- Quais seriam os pontos negativos e positivos para sua prática e para a aprendizagem das crianças, no que tange a sua disciplina?



NA PRÁTICA...

1. Como você adaptaria as 'Partes iniciais de sentenças para iniciar o registro em diário reflexivo', representado no Quadro 3 para uma língua adicional, supondo que você utilizaria o diário reflexivo durante o desenvolvimento de algum tema dentro de um projeto? Registre suas expressões adaptadas em formato de tabela e compartilhe com seus colegas, pedindo para que eles colaborem. A seguir um exemplo de como organizar os registros em Língua Inglesa (vale ressaltar que pode ser qualquer língua adicional).

Record an experience/event

Describe the event
Who/what was involved?
What part did who/what play in the event?

Reflect: Contemplate on the experience

*What are your reactions to what happened?
What are your feelings about what happened?
What are the positive aspects and the negative aspects of the situation?
What you have learned from what happened?*

Analyze your thoughts, feelings and reactions

*What was really going on and was everything as it appeared?
What sense can you make of the situation?
Can you integrate a learned theory into this particular experience?
Can you demonstrate a better grasp of what occurred and how this helped in your overall development as a teacher?*

Conclusions:

*What can you take away with you from this experience?
What can be concluded in general and in a specific sense from this experience and the analyses you have made?
What will you do differently if this type of situation happens again?
What steps if any will you take based on what you have learned?*

2. Assista ao vídeo [www](#) “Aprendizado baseado em projetos (PBL)” (APRENDIZADO..., 2016). Quais são as tarefas designadas aos alunos durante situações de aprendizagem baseadas em projetos?

(Re) começando...

Nessa unidade de formação, vimos que para trabalhar com a ABP em aulas de línguas adicionais, é necessário, primordialmente, um planejamento coletivo com professores das outras disciplinas. É esta a perspectiva assumida pela educação linguística.

Em seguida falamos da importância da criação de recursos para incentivar reflexão e investigação entre os alunos. Abordamos o desenvolvimento de técnicas de trabalho em equipe e, por fim, pensamos em possibilidade de fazer com que os alunos adotem práticas de registros reflexivos sobre suas observações.

Ensinar é, acima de tudo, fazer com que as crianças sejam capazes de relacionar os conteúdos aos quais são expostas nas instituições escolares às suas vivências. Sendo a linguagem um dos instrumentos primordiais de expressão dos sujeitos, conceber a educação linguística em perspectivas que permitem a compreensão da realidade, como na ABP, proporciona a possibilidade de uma formação universal de nossas crianças.



LEITURAS ADICIONAIS

www **Texto 1:** SANGIOGO, Caroline. **Metodologia de projetos na Educação Infantil:** ressignificando o cotidiano escolar. 2015. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_e7520e58f6ab8bb91edd2553e17f6ed7. Acesso em: 01 abr. 2023.

www **Texto 2:** BELÉM, Breno; DOS SANTOS, Érica. Aprendizagem baseada em projetos para a língua inglesa. **Metodologias e Aprendizado**, v. 2, p. 132-141, 4 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21166/metapre.v2i0.1386>. Acesso em: 14 mar. 2024.



SUGESTÕES DE VÍDEOS

www **Vídeo 1:** Palestra do professor William N. Bender sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos.

PALESTRA do professor William N. Bender sobre aprendizagem baseada em projetos - parte 1. 9 mar. 2022. 1 vídeo (27 min 44 s). Publicado pelo canal Instituto Iungo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s8ntX6m2OIQ>. Acesso em: 14 mar. 2024.

www **Vídeo 2:** Aprendizado baseado em projetos..

APRENDIZADO baseado em projetos (PBL). 17 mar. 2016. 1 vídeo (3 min 55 s). Publicado pelo canal Jovens Gênios. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c3FIWpbusfU>. Acesso em: 15 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

BARELL, John. Problem-based learning: The foundation for **21st century skills**. In: BELLANCA, J.; BRANDT, R. (Orgs.). **21st century skills: Rethinking how students learn**. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. p. 175-199.

BARON, Kathy. Six steps for planning a successful project. **Edutopia**: George Lucas educational foundation, 15 mar. 2010. Disponível em: <https://www.edutopia.org/stw-maine-project-based-learning-six-steps-planning>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BELLAND, Brian R.; FRENCH, Brian F.; ERTMER, Peggy A. Validity and problem-based learning research: a review of instruments used to assess intended learning outcomes. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 3, n. 1, 24 mar. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1059>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BENDER, William N.; CRANE, Darlene. **Response to intervention in mathematics**. Bloomington: Solution Tree Press, 2011.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

EXPLORING SCIENCE. **National Geographic Learning**, Cengage Learning, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; TONELLI, Juliana Rechert Assunção. “Na teoria a prática é outra?” Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609–630, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.2.60145. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/60145>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LARMER, John; MERGENDOLLER, John. Seven Essentials for project-based learning. **Educational Leadership**. Alexandria, v. 68, n. 1, p. 34-37, 01 set. 2010. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/seven-essentials-for-project-based-learning>. Acesso em: 14 mar. 2024.

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

CHAPPUIS, Jan. **Seven Strategies of Assessment for Learning**. Estados Unidos: Pearson Education, 2015.

CUNHA, Luana Silva da. **A observação como instrumento de avaliação do progresso de crianças de seis anos aprendendo inglês**: uma proposta de ação. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

GRONLUND, Gaye.; JAMES, Marlyn. **Focused Observations**: How to Observe Young Children for Assessment and Curriculum Planning. 2. ed. US: Redleaf Press, 2013.

MCKAY, Penny. **Assessing Young Language Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

NEAUM, Sally. **Child Development for Early Childhood Studies**. Exeter: Learning Matters Ltd, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: REFLEXÕES TRANSDISCIPLINARES

Juliana Freitag Schweikart

"Education is not preparation for life; education is life itself."

(JOHN DEWEY, 1974, s.p.)

Objetivos da Unidade:

- refletir sobre a educação linguística com o viés da linguagem como prática social;
- abordar a importância de ações transdisciplinares no âmbito da educação linguística;
- promover a conscientização sobre as possibilidades de uso de recursos tecnológicos digitais para a educação linguística nos anos iniciais do ensino fundamental;
- dialogar e considerar o papel das tecnologias digitais a partir de uma abordagem de educação linguística com viés transdisciplinar em propostas educacionais envolvendo a língua inglesa como meio de instrução.

Aproximando-se do tema

Historicamente, o ensino da língua inglesa tem, como enfoque bastante presente, aspectos linguísticos da língua, que, com certeza têm importância, contudo, atualmente existem movimentos que vêm apresentando a necessidade de processos de ensino e de aprendizagem mais fluidos e integrados às realidades cotidianas da criança, tendo a língua como um meio para o reconhecimento de mundo e não mais como um fim em si. Deste modo, compreendendo a língua/ linguagem como meio de interação social, abordaremos nesta unidade reflexões e possibilidades de ensino de língua inglesa para crianças ou de educação linguística por intermédio da língua e das muitas linguagens das quais as crianças lançam mão, considerando a transdisciplinaridade com o objetivo de alcançar temas cotidianos e o uso de recursos tecnológicos digitais como um modo que possibilite a interação do uso de língua com assuntos transcendentais à sala de aula.

A unidade está organizada de forma a oportunizar reflexões sobre o conceito dos temas abordados e, para tanto, são trazidos alguns pontos com o objetivo de promover discussões que envolvem a língua como maneira de interação com o meio, para além da sala de aula, e a presença de recursos tecnológicos digitais e seus letramentos presentes em cada indivíduo. Nas duas primeiras seções são apresentadas ideias concernentes aos conceitos de transdisciplinaridade e recursos tecnológicos digitais, seguidas de diálogos e reflexões sobre o papel dos temas aqui abordados para promover uma educação linguística fazendo uso da língua inglesa.

A transdisciplinaridade em uma perspectiva promotora de uso da língua inglesa como prática social

Vamos começar por analisar o conceito da palavra transdisciplinar e, considerando que temos nesta palavra a junção de um prefixo mais um substantivo, vamos observar as partes: o prefixo *trans*¹¹, com origem no latim, significa *além, para além de, através*; já o substantivo *disciplina*¹² refere-se à obediência a um conjunto de regras ou métodos pré-estabelecidos para se atingir um objetivo e este, por sua vez, é decorrente do verbo transitivo *disciplinar*¹³, que traz a ideia de sujeitar-se à disciplina. Pensando a palavra disciplina/matéria, a partir do contexto escolar, ela tem o objetivo de levar informação, consciência, compreensão aos alunos por meio de um conjunto de regras e métodos comuns estabelecidos para as áreas de conhecimento e, nessa linha de pensamento, teremos então a sistematização comum das disciplinas como português, matemática, artes, inglês, entre tantas outras.

Com base nesse conjunto de significados, conceitos e na linha de pensamento construída, podemos entender então que transdisciplinar, levando em conta a organização escolar, seria algo que vai para além da disciplina, que ultrapassa as regras e métodos estabelecidos e que se pode estender os conteúdos para aprendizagens que não são abrangidas pelas 'regras'¹⁴ das disciplinas. Vamos pensar em 'corpo humano', - é um tema que várias disciplinas como educação física e biologia, por exemplo, podem trazer em suas aulas, mas cada disciplina trabalha uma parte, pertinente às 'regras' organizadas daquela disciplina e, analisando transdisciplinarmente podemos ampliar as noções do tema exemplificado e pensar em outras dimensões humanas, como talvez, as diferenças de estruturas do corpo humano nas diferentes etnias, lançando um olhar para o diferente como apenas diferente e com respeito, ampliando nos alunos a consciência da condição humana.

Pensando por esse viés e, com o entendimento que a linguagem é uma prática social (VYGOTSKY, 1998), o ensino de línguas adicionais pode - e deve - permear e interagir com outra área, bem como com outro conhecimento de mundo, como indica Leffa (2006, pg. 48), "dando a ideia de uma língua além: além da que falamos, além do aqui e agora, além-fronteiras, geográficas e psicológicas.". Assim, o aprendizado de uma língua adicional pode promover um processo contínuo de interação e conexão cultural com o meio, além do agenciamento crítico dos alunos para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018).

¹¹ trans- | Wikcionário (wiktionary.org) - (pt.wiktionary.org/wiki/trans-)

¹² Disciplina - Dicio, Dicionário Online de Português (www.dicio.com.br/disciplina/)

¹³ Significado de Disciplinar - O que é e Conceito no Dicionário - (www.lexico.pt/disciplinar/)

¹⁴ Por 'regras' referimo-nos ao conjunto de conteúdos tradicionalmente estabelecidos para cada disciplina que devem ser desenvolvidos ao longo do ensino básico e sua divisão por ano escolar.

Rocha (2012) indica que a problematização de conteúdos/temas alicerçada na ideia de cidadania voltada à atuação da criança, como pessoa/ser em convívio com diferenças e diferentes, permite possibilitar a ela olhar o mundo sob as lentes do outro. Essa possível atuação crítica da criança é uma ação social cuja construção é um processo ativo e contínuo (LIBERALI et al, 2006) em um período de vida do ser humano - a infância, de intensas transformações em nível identitário, social, cultural e linguístico.

Partindo da ideia de uma educação linguística com crianças, o 'ensino' de qualquer língua compreende a possibilidade e capacidade de interação por meio de determinada língua e várias outras áreas, tendo como premissa que saber uma língua é saber comunicar-se de um nível mais limitado a um nível mais amplo. Nessa perspectiva, a comunicação pressupõe que qualquer assunto pode ser tratado nos processos de ensino e aprendizagem de uma língua oportunizando um engajamento crítico-reflexivo.

Assuntos que permeiam os ambientes de aprendizagem fora da escola também podem contribuir com uma educação linguística para os jovens aprendizes. Como exemplo, Ferraz e Nascimento (2019), a partir de um estudo que objetivou problematizar o que acontece fora das paredes da escola sobre práticas de letramento digital de jovens aprendizes, apresentam dois conceitos que consideram essenciais para entender a relação entre estudantes da educação básica e as novas mídias sociais. Um dos conceitos refere-se à prática social; eles levantam questionamentos sobre o que seriam essas práticas, ou o que significa relacioná-las aos letramentos críticos e à educação linguística. O outro conceito aborda e questiona as diferenças entre as multi-inter-trans-perspectivas, quais as possíveis diferenças e como elas acontecem. As conclusões dos autores indicam a importância de saber e compreender como os alunos aprendem em ambientes fora da escola; discutem também como essas experiências podem contribuir para repensar a educação em geral, em particular o ensino de língua inglesa e concluem que

“

Afinal, se continuarmos negando o letramento digital dos alunos, podemos estar perdendo grandes oportunidades de aprendizado para entender como eles aprendem nesses ambientes fora da escola e como essas experiências podem nos ajudar a repensar a educação em geral e em particular o ensino de língua inglesa.

(FERRAZ; NASCIMENTO, p. 61, 2019)¹⁵.

”

¹⁵ No original: "After all, if we keep on denying students' digital literacies, we might be missing great learning opportunities to understand how students learn in these out-of-school environments and how these experiences can help us rethink education in general, and English language education in particular."

Pesquisas como essa nos indicam a necessidade de fomentar o assunto já na formação inicial e continuada de professores e, ainda, perspectivas transdisciplinares de educação são bem-vindas para esse processo.



PARA REFLETIR...

- No início desta seção fizemos um exercício de busca a conceitos, significados, e etimologia da palavra “transdisciplinaridade”. Agora é sua vez: faça uma pesquisa em vários sites em busca de compreender as palavras: *interdisciplinaridade*, *pluridisciplinaridade* e *multidisciplinaridade*. Dialogue sobre os resultados com um colega, se possível;
- Após a realização da pesquisa e de dialogar com seus colegas, analise quais são as diferenças e/ou similaridades entre todas essas palavras. Como seriam as aulas em cada uma dessas formas expressas pelas palavras?



NA PRÁTICA...

1. Observe as figuras a seguir:

JENNIFER

EDIMARCIO

Figuras 01 e 02: Exemplos da atividade “gênero textual crachá” realizada com os alunos da turma Alfa.

- 2.** As figuras referem-se ao resultado de um trabalho¹⁶ (SCHWEIKART, J. F. ; SANTOS, L. I. S. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. Fólio: revista em letras, v. 6, p. 223-251, 2014. endereço eletrônico do artigo: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3015>) realizado com crianças de nove a onze anos em uma escola pública municipal localizada na cidade de Sinop-MT. Vamos analisar essa imagem e atividade por meio de algumas questões. Para isso, acesse o formulário no link www.uesb.br.
- 3.** Após ter respondido o formulário da atividade, sugerimos a leitura do artigo "Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais" de Schweikart e Santos, para a análise e relacionar as suas respostas;
- 4.** Faça uma pesquisa na internet buscando propostas de ensino parecidas com a indicada no artigo de referência ou com base nas questões do formulário. Organize-as em uma tabela, ou como preferir, indicando o título, autores, atividades propostas e resultados alcançados. Em seguida, discuta com colegas a viabilidade das propostas encontradas dentro da sua realidade escolar e quais adaptações poderiam ser feitas caso não sejam viáveis.

O papel dos recursos tecnológicos digitais na educação

Grande questionamento sobre o trabalho com trans/interdisciplinaridade é como a construção de conhecimento global acontece, baseado na realidade e visando a formação de um cidadão, sem que haja fragmentação dos conhecimentos. O pensamento trans/interdisciplinar pressupõe ressignificar a prática pedagógica que promove a busca por novos caminhos e parcerias com outras áreas do conhecimento. O uso de recursos tecnológicos digitais pode auxiliar no processo de viabilizar ou promover a ressignificação ao pensarmos para além do espaço da sala de aula, ou mesmo do ambiente escolar, que permite de fato transcender do espaço físico para um espaço virtual que também pode contribuir para que as múltiplas habilidades e competências nos alunos sejam desenvolvidas.

¹⁶ SCHWEIKART, J. F.; SANTOS, L. I. S. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. Fólio: revista em letras, v. 6, p. 223-251, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3015>

Em qualquer ambiente, virtual ou não, a criança é criativa e imaginativa por natureza e o ambiente tecnológico pode permitir que essa capacidade seja explorada e um exemplo que trazemos refere-se à pesquisa que acompanhou uma escola municipal inglesa, com o intuito de pesquisar a metodologia de ensino bastante peculiar para a nossa realidade brasileira, em que Boschi (2021) relata aulas baseadas em uma metodologia denominada *Mantle of the expert*, que ela traduziu como “Manto do Especialista”¹⁷. Nessa forma de ensino¹⁸, os alunos parecem ter bastante liberdade para se movimentarem enquanto estão em aula, além de se direcionarem à professora e colegas para fazerem perguntas a qualquer momento e a forma de ministrar conteúdos/conhecimentos é sempre através de uma tarefa, algo a ser solucionado e as tarefas são “todos imaginários, mas podem ser pautados em realidades” (BOSCHI, 2021, p. 116). As atividades são geralmente desenvolvidas com auxílio de recursos tecnológicos digitais como Ipad, com aplicativos que registram os trabalhos das crianças e permitem compartilhar com os colegas os processos de resolução das tarefas dadas. A dimensão de uso das tecnologias por essa escola, conforme a pesquisa, pode ser percebida quando a autora menciona que “a iniciação à cultura digital, nesta escola, se dá desde que a criança entra, com três anos e meio ou quatro anos de idade e vai do uso de aparelhagem de som ao uso livre no e-board” (BOSCHI, 2020, p. 122), isso com o objetivo de que em anos posteriores já saibam manusear diversos equipamentos. Com essa pesquisa, podemos observar o uso do recurso tecnológico voltado para o auxílio de resolução de problemas, que podem traduzir situações da vida real, ou seja, que podem ser transdisciplinares.

Uma vez que “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2017, p. 9) é uma das dez competências gerais da educação básica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento do ser humano, faz-se importante compreender as potencialidades das tecnologias para esse fim. Embora dentre os três verbos mencionados pelo documento, “utilizar” aparentemente é algo comum a todos partindo do princípio que todos nós em alguma medida usamos as tecnologias. “Compreender” talvez não seja tão consensual se considerarmos as várias formas e razões de uso e, “criar” pode ser um pouco mais abstrato, algo pensado só para programadores pois, afinal, como um professor de inglês “criaria tecnologias” em suas aulas? Há tempos, iniciativas para essa “criação” vêm sendo desenvolvidas,

¹⁷ Essa metodologia é utilizada em uma “escola pública na Inglaterra, mas não é uma escola como as outras. Ela utiliza como pedagogia central um método denominado “Manto do Especialista” (do inglês: *Mantle of the Expert* ou ainda *MoE*). Esta forma de ensinar foi desenvolvida ao longo de mais de 40 anos e consolidada por Dorothy Heathcote, educadora reconhecida pela Rainha da Inglaterra como Membro do Império Britânico por seus serviços prestados à educação do país. Com a morte da educadora em 2011, a continuidade do *MoE* foi assegurada por admiradores e praticantes que continuam a espalhá-lo pelas salas de aula mundo afora”. (BOSCHI, 2020, p. 114).

¹⁸ De modo bem geral, essa forma de ensino está pautada em “técnicas de dramatização acessíveis a todos os professores independentemente de sua formação e experiência” (BOSCHI, 2020, p. 116 apud TAYLOR, 2016, pg.14) e envolve um time de especialistas, um cliente e uma tarefa. Toda a estrutura da trama é desenvolvida pelo professor com o objetivo principal de proporcionar aprendizado ao aluno. A tarefa a ser desenvolvida é solicitada por um ‘cliente’ e é algo que precisa ser solucionado pelo time de especialistas que, são considerados como pessoas (crianças) que possuem os saberes necessários para tal. As crianças então precisam buscar os conhecimentos necessários para realizarem a tarefa, fazendo assim, com que elas sejam protagonistas do aprendizado de novos conhecimentos (BOSCHI, 2020).

como a própria robótica para crianças, com a intenção de que essa área na formação do cidadão seja atendida. Um dos objetivos de se envolver/inserir as tecnologias em sala de aula é a capacidade que ela tem de proporcionar a resolução de problemas a partir do Pensamento Computacional (PC). O PC, segundo Rocha, Denardin e Giraffa (2023, p. 90), “é um termo que não possui consenso com relação a sua definição. [...] [porém], todas as conceituações têm como eixo basilar desenvolver um conjunto de habilidades e competências associadas à construção de soluções de problemas, mediante uma disciplina de pensar”. O PC¹⁹ tem sido a base para muitas ações na educação, assim como observado nas orientações de competências indicadas pela BNCC.

Um exemplo de iniciativa em pesquisas e ações de longa data que expressam investigações com resultados contínuos na área de tecnologia para a educação é do grupo ARGOS²⁰ - Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Digital, que vem atuando ao longo de 30 anos e atualmente tem se dedicado ao uso de tecnologias digitais associadas aos processos de ensino e aprendizagem. Uma das respostas de pesquisas do grupo à educação é o projeto Robozinho Programável Educacional (RoPE) para ensinar programação para crianças e, em sua última versão, uma versão web, concebida para crianças de quatro a seis anos, tem a finalidade de ser um ambiente exploratório e não um jogo, como salientam Junior, Nunes e Giraffa (2022), ao indicar que o foco está em “funcionalidades para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao pensamento computacional, utilizando uma adaptação da programação por blocos” (p. 39). Algo que chamou nossa atenção em publicações a partir desse projeto, é sobre o erro, cada vez que as “ordens” dadas ao robzinho não correspondiam ao desejado, as crianças tinham que refazer a ação, e por vezes mais de uma vez. Desses resultados surgiu inclusive uma publicação do livro, *O erro é meu amigo!*²¹ de Lucia Giraffa e Margarete Santos, publicado em 2021, com a proposta de mostrar às crianças que errar é parte do processo de aprendizagem, indicando uma perspectiva de educação em que se “aprende fazendo”, dando protagonismo ao estudante.

Para além do projeto RoPE, outra iniciativa é a Code.org²² que “é apoiada e mantida por grandes empresas de Tecnologia, como a Amazon, Facebook, Google, Fundação Infosys, Microsoft e etc.” (MARTINS, 2022, p. 20) - uma organização sem fins lucrativos que visa disseminar o acesso à ciência da computação nas escolas, cujo objetivo é a possibilidade do surgimento de novos talentos para a área das tecnologias. A Code.org é uma plataforma gratuita com cursos e ferramentas para desenvolvimento de projetos e com suporte para professores e os cursos são

¹⁹ Expusemos a ideia do pensamento computacional aqui para direcionar a ideia das atividades com língua inglesa que trataremos mais adiante, assim, para compreender mais sobre o PC, recomendamos o acesso ao site <https://www.computacional.com.br/#noticias>, criado por Christian Brackmann, professor do Instituto Federal de Farroupilha.

²⁰ Para mais informações acesse dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1961885168367047

²¹ Para download <https://editora.vecher.com.br/index.php/vel/catalog/book/8>

²² <https://code.org/hourofcode/overview>

definidos por idade, que vão de quatro a dezoito anos, ou seja, baseado no foco do nosso trabalho aqui, pode ser utilizado na educação infantil. Não vamos explorar a plataforma nesta unidade, portanto sugerimos a leitura do artigo de Cristina Martins (2022)²³ que apresenta parte da plataforma e expõe atividades realizadas no Code.org com crianças do segundo ao quinto ano do ensino fundamental.

Os exemplos apresentados até aqui expressam o papel das tecnologias na educação como um meio de desenvolver no ser humano a capacidade e habilidade de resolução de problemas. Para além do pensamento computacional há outras formas de buscar o mesmo desenvolvimento, como a gamificação, por exemplo, que também objetiva a resolução de situações geradas pela criação de um contexto de jogo. Metodologias que contemplem a gamificação podem deixar o professor de LI mais à vontade em relação a imaginar como seriam suas aulas mediadas por tecnologias. No próximo subtítulo vamos abordar atividades mais práticas com o intuito de exemplificar o uso das tecnologias em aulas de LI para crianças.



PARA REFLETIR...

- Neste subtítulo da unidade foram indicados resultados de várias pesquisas relacionadas ao uso de tecnologias na educação, vamos lembrar: Boschi (2021) com uma metodologia denominada *Mantle of the Expert*; a ideia do Pensamento Computacional e para isso o robzinho RoPE foi apresentado, bem como a plataforma Code.org. Observe esse panorama e reflita sobre a relação que esses exemplos têm entre si e com a competência nº 5 das competências gerais da educação básica na BNCC (2018, pg. 9), a saber:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

- Essa competência, por sua vez, é bastante parecida com a competência específica de linguagens para o ensino fundamental; após refletir, discuta suas ideias em grupos ou com um colega, se possível;

²³ Título: A plataforma code.org apoiando atividades na educação básica: experiências e aprendizagens. Disponível em: https://fjnet.neocities.org/trabalhos/textosacad/Recursos_digitais_na_escola_volume_2.pdf



NA PRÁTICA...

1. Vamos agora explorar e testar alguns dos recursos indicados nesta seção da unidade, caso você ainda não os conheça. Siga as indicações das atividades a seguir:
2. O link [www Poem Art - Code.org](http://www.PoemArt-Code.org) direcionará você para uma página do Code.org, onde você pode editar poemas escolhendo comandos já pré-estabelecidos. No início há um vídeo com uma apresentação explicativa. Siga as explicações e tente executar os comandos indicados;
3. No link [www Playlab - Code.org](http://www.Playlab-Code.org) você poderá escolher por dois temas, selecione um deles e em seguida você entrará em um espaço onde terá que executar comandos para os personagens;
4. Você já conhece o Scratch? Este também é uma plataforma que proporciona um ambiente de programação em blocos que pode ser aproveitada em todas as áreas de ensino. Clique no link [www Scratch - Imagine, Program, Share \(mit.edu\)](http://www.Scratch-Imagine,Program,Share(mit.edu)) e vamos explorar mais essa possibilidade;
5. Vamos refletir mais um pouco ainda? Após experienciar as propostas de atividades dos dois sites, o Scratch e o Code.org, reflita sobre quais as diferenças e semelhanças das ações de codificar, de programar, ou ainda criar, que os dois ambientes proporcionam?
6. Mais um pouco de reflexão: pense em como esses dois ambientes de programação em blocos podem ser utilizados em suas aulas de língua inglesa para crianças. Se possível, discuta essas possibilidades com um colega.

Recursos digitais, transdisciplinaridade para a educação linguística com crianças e os possíveis alinhamentos com base na teoria sociocultural

Agora que você passou pelas etapas anteriores, em que foram apresentadas propostas de discussões a respeito de transdisciplinaridade e uso de tecnologias

na educação, vamos percorrer alguns exemplos de atividades para aguçar sua criatividade. Para isso, vamos apenas lembrar inicialmente que um dos conceitos da BNCC é o princípio de, por meio da escola/educação, desenvolver um cidadão crítico e consciente, e atividades, ações que estabeleçam princípios de interação podem contribuir para a realização desse conceito, uma vez que não vivemos isolados no mundo e todo o nosso desenvolvimento se dá em sociedade (VYGOTSKY, 1998).

Em se adotando atividades colaborativas, os alunos passam a ter em si a responsabilidade pela tarefa. Essas responsabilidades são compartilhadas, devendo para tanto trabalharem, construírem, resolverem e aprenderem juntos. A aprendizagem colaborativa exige que os alunos troquem ideias com seus pares, há a necessidade de objetivos para o grupo e objetivos individuais dentro do grupo, mas de qual grupo estamos nos referindo? Quando pensamos apenas na sala de aulas, seria o grupo de alunos organizados pelo professor, mas ao expandirmos a ideia a partir de uma abordagem transdisciplinar, esse grupo pode passar a ser aquele onde a criança está inserida para além da escola, como familiares e amigos de familiares. A escola, sem dúvida, apresenta muitos conhecimentos para a criança, mas em seu cotidiano fora do ambiente escolar também há muito aprendizado para ser considerado pela escola.

Em tempos atuais, em que as informações e os conhecimentos específicos de diversas áreas não estão mais nas enciclopédias físicas restritas às bibliotecas das escolas e ou a algumas pessoas como há alguns, não tão distantes, 20 anos, mas na “nuvem”²⁴, onde todos, conectados à internet, podem acessar uma infinidade de textos, vídeos, imagens, notícias, opiniões, produções artísticas, música entre tantas outras informações, bem como criar, se manifestar, informar, produzir conteúdo com capacidade de influenciar a muitos, e isso em uma velocidade que parece acelerar a cada ano e, em meio a esse panorama, estamos nós, professores em busca de nos aprimorarmos para fazermos da melhor forma o nosso trabalho. A partir dessa perspectiva faz-se importante analisar que, assim como a nuvem que se move no céu e muda de forma, assim também é o conteúdo disponível na internet e do qual não temos controle, porém, uma ação que nos cabe bem é orientar e mediar todo esse conhecimento disponível junto aos alunos, apresentando-lhes as potencialidades de usar as tecnologias como aliados na aprendizagem e no aprimoramento e não somente na distração.

Tomando como base a teoria sociocultural de Vygotsky que pressupõe que é na atividade social que ocorre a mediação e o processo de internalização de conhecimentos (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011), adotar uma postura de ações transdisciplinares associadas ao uso de recursos tecnológicos digitais, vai ao encontro do universo do aluno, com atividades de ensinar associadas ao

²⁴ Termo coloquial geralmente usado para descrever centros de dados virtuais disponíveis para muitos utilizadores pela internet. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Computa%C3%A7%C3%A3o_em_nuvem acessado em 22/11/2023.

pensamento e prática relacionados aos contextos nos quais algumas atividades existem em si como, por exemplo, a comunidade onde o aluno está inserido fora da escola (CROSS, 2010).

Adotando um posicionamento de mediação a partir dos pressupostos de Vygotsky, mas sem aprofundamento teórico neste momento, podemos observar que o ser humano faz uso de várias ferramentas para mediar suas atividades, para compreender e se fazer entender pelo outro, e esse outro podemos pensar, aqui, a criança, nossos alunos. Considerando a teoria sociocultural e corroborando Ortega (2009), há três formas de *regulação*: *regulação pelo objeto*, *regulação pelo outro* e *autorregulação*. A primeira forma de regulação se refere a realizar uma dada atividade através de objetos e ferramentas; a segunda forma de regulação afirma que as pessoas podem agir de modo a orientar/regular para outras pessoas assim como podem ser reguladas por outros em atividades que sejam em pares e ou em grupos, ou seja, diretamente ligada ao convívio em sociedade; a terceira forma, que é a autorregulação é considerada por Ortega (2009) como a mais alta de regulação, pois é o momento em que as pessoas orientam sua própria atividade mental, ou seja, as pessoas são autorreguladas ao serem capazes de realizar uma atividade de modo independente. Relacionando as formas de regulação, indicadas pela autora, ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua adicional, podemos destacar que lidamos com as três formas constantemente e, quanto maior o nível de consciência do professor da ocorrência dessas formas, maior a capacidade de escolhas adequadas aos seus grupos de alunos.

Voltando à proposta das atividades colaborativas, agora somadas ao processo de mediação a partir dos conceitos de regulação indicados anteriormente, ações transdisciplinares são bem-vindas para corroborar o processo de aprendizagem mediada por recursos tecnológicos digitais e por meio da comunidade externa à sala de aula.

Nas sessões “para refletir” e “na prática”, vamos desenvolver um pouco mais o assunto abordado neste subtítulo.



PARA REFLETIR...

- Qual sua opinião sobre o uso de atividades que envolvam a participação de membros externos às aulas de língua inglesa?
- A partir das discussões sobre mediação, considerando os conceitos apresentados, analise qual a proposta do professor ou da professora. Qual é seu papel?

- Reflita e indique possibilidades de ações/projetos/atividades que podem promover a transdisciplinaridade conjugada ao uso de recursos tecnológicos digitais.



NA PRÁTICA...

- Vamos guiá-lo/a em uma atividade de receita bastante comum. Porém, as etapas das atividades representam os conceitos, teorias e sugestões trazidas nesta unidade de formação, vamos lá?!
1. Vamos tratar do gênero textual receita. Quais as características desse gênero? Dialogue com seus colegas para verificar se os conhecimentos são diferentes e podem se complementar;
 2. Faça uma pesquisa na internet em busca de uma receita de *Gingerbread* em inglês, um modelo que você goste. Por este gênero textual parece ser simples, por vezes, não damos atenção aos detalhes; sugestão: [www](#) Gingerbread men
 3. Você conhece a história do Gingerbread, sua cultura e sua origem? Dialogue com alguém sobre, ou pesquise a história com auxílio da internet; sugerimos um *storytelling* para lhe auxiliar: [www](#) The Gingerbread Man | Storytelling com Teacher Thais
 4. Vamos conversar agora sobre questões mais pessoais: você ou sua família vivenciam culturas relacionadas à data comemorativa do Natal? Compartilhe a informação com seus colegas e conheça as histórias deles. Há semelhanças ou diferenças? Quais?
 5. Você sabe/gosta de cozinhar? Considera essa receita de bolacha fácil ou difícil? Você a faria em algum momento para alguém?
 6. Troque ideias com seus colegas sobre fazer bolachas ou outras receitas em casa;
 7. Vamos agora simular como faríamos essa receita com os alunos, na impossibilidade de 'fazer sujeira' em sala de aula, e nem tivéssemos cozinha na escola para usar, como você faria?

8. É possível executar a receita com ingredientes impressos em papel, ou outros materiais sem ser ingredientes alimentícios reais e, posteriormente, encenar? Troque ideias com seus colegas;

9. Agora lançamos a você um desafio: fazer uma receita de Gingerbread em casa, preferencialmente na companhia de familiares, crianças ou amigos. Coloque atenção em você, se gostou ou não, se sentiu confortável ou não, se a ação envolveu pessoas e quais as reações dos que estavam com você. Em outro momento compartilhe essa experiência com os colegas e ouça as experiências deles;

10. Assista ao vídeo a seguir:

[www The Gingerbread Man | Storytelling com Teacher Thais](http://www.TheGingerbreadMan.com)

11. Temos agora um segundo desafio: com base no vídeo assistido, aventure-se a gravar uma receita de Gingerbread, em inglês, sem compromisso. Após a experiência com essa atividade comente os resultados com os colegas e verifique as experiências deles. Você publicaria e/ou utilizaria esse vídeo em suas aulas?

12. Para a gravação da receita você precisou se preparar, com os produtos, com a forma de gravação, equipamento/celular, bem como o vocabulário, estrutura de língua a ser utilizada. Em um infográfico, ou mapa mental, organize as etapas que você percorreu para selecionar a receita, o vocabulário, ordenar as frases, a forma de gravar. Durante a organização dessa etapa acrescente observações indicando se o processo foi fácil ou não e o que mudaria se fizesse novamente; sugestões de plataformas:



13. As sugestões de atividades nesta sessão podem levar um tempo para serem todas realizadas, pois sugerimos atividades para serem feitas em casa, porém, o objetivo é fazer você vivenciar várias etapas que podem, posteriormente, ser adotadas em sala de aula com seus alunos, em um processo longo de várias aulas ou de forma reduzida, dependendo dos objetivos que você quer alcançar com seus alunos. Reparem que começamos o assunto “na escola”, “fomos para casa”

vivenciar uma experiência e “voltamos para a escola” para dialogar e refletir com os pares.

14. Para finalizar esse processo, a partir de todas as etapas vivenciadas, preferencialmente em duplas, elaborem um plano de aula transdisciplinar na qual a língua inglesa ou outro idioma é utilizado como meio de comunicação. Tenha como foco atividades contextualizadas com aspectos do cotidiano familiar dos estudantes. Em seguida, compartilhe com seus colegas para a troca de experiências.

Re (começando) ...

Nessa unidade de formação foram apresentados conceitos sobre a transdisciplinaridade, a relevância do uso de recursos tecnológicos digitais e mediação com base na teoria sociocultural e discutidas as possíveis aplicabilidades desses conceitos no processo de educação linguística em língua inglesa com crianças.

A partir de um conceito embasado em conhecimentos externos à sala de aula que a criança traz consigo como resultado de suas vivências de mundo, discutiu-se sobre a transdisciplinaridade, e outros conceitos relacionados, com a proposta de direcionar atenção às práticas sociais da criança. Com isso, buscamos contribuir com a educação de professores e professoras para auxiliar os estudantes da educação básica a fazer correlações dos conhecimentos construídos na escola com o universo social onde estão inseridos, incluindo as tecnologias digitais fortemente presentes no cotidiano da grande maioria e apresentar uma postura de uso desses recursos tecnológicos para a aprendizagem.

Considerando o enfoque às práticas sociais da criança, a teoria sociocultural foi trazida para fundamentar a importância da consciência para ações que privilegiam as mediações com o meio, bem como as ferramentas digitais como mediadores de conhecimentos e desenvolvimento, mas para além disso, a/o própria/o professor/a é um/a mediador/a fundamental, que pode direcionar tantas outras ações de mediação com potencial de desenvolver no aprendiz-criança, não somente para a aprendizagem de uma língua adicional, mas seu desenvolvimento como um todo.



LEITURAS ADICIONAIS

Texto 1: SCHWEIKART, Juliana Freitag; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio:** revista em letras, v. 6, p. 223-251, 2014.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3015>.

Acesso em: 14 abr. 2024.

Texto 2: GONÇALVES, Bruno S.; GIRAFFA, Lucia. **Criando uma oficina de Scratch.** São Paulo: Vecher, 2021.

Disponível em: <https://editora.vecher.com.br/index.php/vel/catalog/view/15/15/221>.

Acesso em 09 de junho de 2023.

Texto 3: FERREIRA, Otto Henrique; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Transdisciplinaridade na educação linguística com crianças: propulsionando o engajamento textual. **Acta Scientiarum**, v.46, p. 2-10, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/65364/751375157401>.

Acesso em 18 abr. 2024.

Texto 4: FERREIRA, Otto Henrique; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. (Re) incidência das transdisciplinaridades em uma sequência didática para a educação linguística em inglês com crianças. **Caletroscópio**, Mariana, v. 11, n. 2, p. 47-63, jul. / dez., 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/6969/5546>.

Acesso em: 14 abr. 2024.



SUGESTÕES DE VÍDEOS

www Vídeo 1: The Gingerbread Man | Storytelling com Teacher Thais

THE GINGERBREAD man | storytelling com teacher thais. 15 jun. 2020. 1 vídeo (17 min 16 s). Publicado pelo canal Felice - CNPq.

Disponível em: [The Gingerbread Man | Storytelling com Teacher Thais](https://www.youtube.com/watch?v=o0VV5jpJIBI). Acesso em: 16 abr. 2024

www Vídeo 2: Vamos fazer Cupcakes | Time to Learn com Teacher Manu

VAMOS fazer cupcakes | time to learn com teacher manu. 20 maio 2020. 1 vídeo (8 min 24 s). Publicado pelo canal Felice - CNPq.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o0VV5jpJIBI>. Acesso em: 16 abr. 2024.

REFERÊNCIAS

BOSCHI, Roberta Luchini. Mantle of the Expert (MOE) e o uso das tecnologias digitais na escola - uma experiência inglesa. In.: CLEBER, B. **Cultura Digital:** novas relações pedagógicas para Aprender e Ensinar. volume 1. Curitiba: Bagai, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/8-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

CROSS, Russell. Language teaching as sociocultural activity: rethinking language teacher practice. **The Modern Language Journal**, v. 94, n. 3, p. 434-452, 18 ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01058.x>. Acesso em: 16 abr. 2024.

FERRAZ, Daniel; NASCIMENTO, Ana Karina. O. language education and digital/new/ multi-literacies: do we teachers consider what happens outside the school walls? In.: AMORIN, S. S.; SANTO, V. M. A. **Sujeitos e práticas educativas**: experiências, saberes e perspectivas. Aracaju: EDUNIT, 2019.

JOHNSON, Karen E.; GOLOMBEK, Paula. R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Research on Second Language Teacher Education**. New York: Routledge, 2011.

JUNIOR, Marco Antonio Cabral dos Santos; NUNES, Matheus Zanon; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Uma aplicação web baseada no brinquedo programável ROPE. In.: GIRAFFA, L.; MARTINS, C. (org.) **Recursos digitais na escola**. volume 2. Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2022.

LEFFA, Vilson J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles. Educando para a cidadania em contextos de transformação. **The ESpecialist**, v. 27, n. 2, 2006, pp. 169-188. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5690164>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MARTINS, Cristina. A plataforma CODE.org apoiando atividades na educação básica: experiências e aprendizagens. In.: GIRAFFA, L.; MARTINS, C. (org.) **Recursos digitais na escola**. v. 2. Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2022.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding Second Language Acquisition**. Grait Britani: Hodder Education, 2009.

ROCHA, Cláudia H. Reflexões e propostas sobre **língua estrangeira no ensino fundamental I**: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade. Campinas: Pontes, 2012.

ROCHA, Gabriel Gomes; DENARDIN, Luciano; GIRAFFA, Lucia. Os pilares do pensamento computacional como elementos estruturantes da resolução de problemas: reflexões a partir de um experimento envolvendo robótica educacional. In.: GIRAFFA, L.; SANTOS, A. A. (org.) **Recursos digitais na escola**. volume 3. Joaçaba, SC: Editora Unoesc, 2023.

SCHWEIKART, Juliana Freitag; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Oficinas de língua inglesa para crianças: aprendendo com as tecnologias digitais. **Fólio**: revista em letras, v. 6, p. 223-251, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3015>. Acesso em: 14 abr. 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLABORADORAS

Gladys Quevedo-Camargo

Gladys Quevedo-Camargo é doutora em Estudos da Linguagem e professora associada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília (UnB). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Letramento em Avaliação de Línguas (GEP-LALIS) e vice-presidente da Latin American Association for Language Testing and Assessment (LAALTA).

E-mail: gladys@unb.br



Juliana Freitag Schweikart

Juliana Freitag Schweikart é graduada em Licenciatura em Letras (UNEMAT), mestra em Linguística Aplicada (UNISINOS) e doutora em Estudos Linguísticos (UNESP). Professora titular na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), atua nas áreas de formação de professores de línguas, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais em diferentes idades, tecnologias na educação.

E-mail: juliana.freitag@unemat.br



Juliana Reichert Assunção Tonelli

Juliana Reichert Assunção Tonelli é doutora em Estudos da Linguagem e Professora Associada na Universidade Estadual de Londrina. É líder do grupo de pesquisa FELICE/ CNPq. Participante do Grupo de Trabalho (GT) da ANPOLL: Formação de educadores na linguística aplicada e do Grupo de Pesquisa GRAFE-PRISME na Universidade de Genebra (UNIGE). Em 2024, atuou como professora visitante no Childhood Education Department na PennState University.

E-mail: jtonelli@uel.br



Leandra Ines Seganfredo Santos

Leandra Ines Seganfredo Santos graduada em Pedagogia (UNEMAT), mestra em Estudos de Linguagem (UFMT), doutora em Estudos Linguísticos (UNESP) e pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP). Professora concursada na UNEMAT, possui experiência em metodologias de ensino, formação de professores de línguas, ensino e aprendizagem de línguas em diferentes idades e multiletramentos. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística.

E-mail: leandraines@unemat.br



Liliane Salera Malta

Liliane Salera Malta é doutoranda em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES), na área da Linguística Aplicada, e mestra em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFES), na mesma área. Graduada em Letras-Inglês (DLL/UFES) e Pedagogia (UNIFRAN), também é participante do grupo de pesquisa e estudos FELICE/CNPq (UEL). Atua como educadora na educação infantil, com crianças de até 6 anos, como coordenadora pedagógica do ensino fundamental bilíngue, e no ensino superior, em disciplinas que permeiam a educação (linguística) crítica.

E-mail: lilianesalera@gmail.com



Luana Silva da Cunha

Luana Silva da Cunha é mestra em Linguística Aplicada (PGLA - UnB) e graduada em Letras Inglês (IL - UnB). Atualmente trabalha na escola regular, com ensino fundamental 2 e médio. Sua área de interesse é a avaliação para a aprendizagem de línguas adicionais.

E-mail: luanacunha014@gmail.com



Mariana Guedes Seccato

Mariana Guedes Seccato é pós-doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, onde também obteve o título de Doutora em Estudos da Linguagem e Mestre em Estudos da Linguagem. Graduada em Letras Anglo Portuguesa também pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora de Língua Inglesa no Colégio Celtas e no Colégio SESI de Votuporanga. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa FELICE (Formação de professores e ensino de línguas para crianças -CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas.

E-mail: mariseccato@gmail.com



Vitória França Albuquerque

Vitória França Albuquerque é graduada em Letras - Português/Inglês (UNEMAT), especialista em Ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças (UNEMAT) e mestra em Letras (PPG - Letras/ UNEMAT). Atua na Rede Estadual de Mato Grosso, com os anos finais do Ensino Fundamental II. Possui interesse na área de emoções na formação docente e no ensino e aprendizagem de línguas adicionais.

E-mail: vitoria.franca@unemat.br



A coleção Unidades de formação para a prática do ensino de inglês com crianças objetiva disponibilizar subsídios prático-teóricos que possam ser utilizados em cursos de formação docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano).

Por meio de cada unidade, docentes terão a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas à educação linguística em língua inglesa com e para crianças e de aprofundar nas praxiologias que possam colaborar com sua formação profissional.

Juliana & Mariana

ISBN 978-65-265-1260-9



9 786526 512609 >

