

O ensino de língua inglesa para crianças pequenas: desafios, pontos e contrapontos

Patricia Moreira Salina Fernandes Pimentel

Como citar: PIMENTEL, Patricia Moreira Salina Fernandes. O ensino de língua inglesa para crianças pequenas: desafios, pontos e contrapontos. *In*: GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes et al. **Práticas docentes e digitalidade: novos tempos, novas demandas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 183-210 DOI:
<https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-385-4.p183-210>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS PEQUENAS: DESAFIOS, PONTOS E CONTRAPONTO

Patricia Moreira Salina Fernandes PIMENTEL¹

Introdução

Para embasar o presente capítulo, parte-se do *locus* de atuação como professora de Inglês, em uma Escola Informal de Idiomas, no interior do estado de São Paulo. O objetivo é compreender os desafios para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças pequenas e como as tecnologias contribuíram para novas práticas pedagógicas durante o período pandêmico.

Para isso, destacamos as tecnologias utilizadas em ensino remoto emergencial (ERE) e consideramos a mudança na atuação do professor de língua estrangeira ao revisitar suas práticas de outrora em confronto com as atuais, refletindo sobre a relevância dos conhecimentos teóricos e metodológicos da docência. Portanto, busca-se pensar, não somente nos desafios, pontos e contrapontos para a continuidade das atividades do ensino de línguas no período pandêmico, mas, também, propor reflexões e práticas pedagógicas para o ensino significativo de línguas estrangeiras e o uso de novas

¹Mestranda em Educação / PPGE / Faculdade de Filosofia e Ciências / Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP – campus de Marília/SP / *e-mail*: patricia.fernandes-pimentel@unesp.br

tecnologias, para promover a aprendizagem e apropriação do conhecimento.

Compreendemos que estamos diante de um tema complexo e sensível, visto que há inúmeras contraposições sobre a relevância do ensino de línguas estrangeiras. É importante considerar o mundo globalizado em que estamos imersos, as muitas linguagens e línguas utilizadas, e que o domínio de pelo menos uma língua adicional já é uma exigência mínima que tem levado uma parcela da população brasileira a buscar tal aprendizado, cada vez mais cedo.

Contudo, o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é relevante para as crianças em tão tenra idade? Quais contribuições que o conhecimento pode trazer, a partir de vivências e experiências na cultura e língua estrangeira, para estudantes de Educação Básica no Brasil? Essas questões norteiam as discussões, que especificamente neste capítulo, tratarão dos estudantes que se encontram na faixa etária de 3 a 6 anos, correspondentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental do ciclo I. Portanto, vale ressaltar que a transição entre os ciclos da Educação Básica pode e deve ser continuada, sem promover uma mudança brusca e segmentada.

É importante entender que

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, 1998, p. 15).

As reflexões apresentadas partem de visitas às próprias ações e práticas pedagógicas como professora de língua estrangeira de crianças a partir dos 3 anos, articuladas a referenciais teóricos com um breve estudo bibliográfico de autores e pressupostos da Teoria Histórico-cultural, que trouxeram a proposição teórica para compor as discussões, além de um breve diálogo com autores da Filosofia da Linguagem e textos sobre a temática.

O procedimento metodológico adotado na elaboração deste capítulo foi uma revisão de literatura. Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico e um diálogo tanto de documentos oficiais e de documentos pedagógicos norteados pela observação das próprias práticas pedagógicas com estudantes na faixa etária referente à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um breve diálogo com documentos oficiais

A Educação Infantil tida como direito no Brasil, a partir de 1988, e considerada como a primeira etapa escolar em 1996, é marco importante na nossa história e, desde então, tem passado por mudanças políticas, práticas e de gestão. Aumentos da contratação dos sistemas privados para a Educação Infantil preocupam especialistas, mostrando que sistemas apostilados ignoram princípios de gestão democrática além da autonomia dos professores. Entende-se o método como um norte a ser seguido e não uma tarefa a ser cumprida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca que o currículo da Educação Infantil, que engloba crianças de 0 a 5 anos, deve articular saberes considerando a criança como sujeito

histórico e de direitos, e suas propostas pedagógicas deverão considerá-la como centro do planejamento curricular, nas vivências, nas interações, nas relações e práticas cotidianas, desenvolvendo sua identidade pessoal e coletiva, ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar, desenvolvendo sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e conhecimento de mundo. (BRASIL, 1996).

Ao perceber que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade e cultura de que participa, compreende que seu desenvolvimento é resultado e não condição do processo de aprendizagem. Isso significa concretamente que a aprendizagem, ou, em outras palavras, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento. Sem aprendizagem – sem experiências vividas – não há desenvolvimento humano. Ou seja, a relação aprendizagem-desenvolvimento deixa de ser entendida como desenvolvimento natural que cria condições para a aprendizagem e passa a ser entendida como aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. O desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado. (MELLO; FARIAS, 2010, p. 55).

O Ensino Fundamental é uma etapa extremamente importante para o desenvolvimento integral do ser humano. Os estímulos que a criança recebe, nesta fase, definem seu sucesso escolar e profissional. A construção de valores, as atitudes que norteiam as

relações interpessoais e o contato do estudante com o objeto de conhecimento fazem parte desta etapa.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 110).

Ainda, a Declaração dos Direitos Humanos traz a proposta pedagógica que tem como objetivo garantir os princípios das crianças, como observa-se:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 1996, p. 18).

Nesse sentido, observamos que, do ponto de vista da legislação, crianças nessa faixa etária têm seus direitos garantidos e resguardados. Contudo, a realidade nos demonstra que grande parte do público da Educação Infantil vive imerso em contexto digital de modo que pensar na perspectiva dos multiletramentos entrelaçado às vivências ofertadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) torna-se fundamental na contemporaneidade. A seguir, por meio de subsídios teóricos, promove-se uma breve reflexão acerca das possibilidades de trabalho envolvendo recursos tecnológicos e multiletramentos, tendo como público-alvo crianças do ciclo Infantil e Fundamental.

Um diálogo com os autores sobre a temática – tecnologias e multiletramentos

A escola atual precisa fazer uso de saberes diversos e as práticas pedagógicas precisam ser repensadas e reorganizadas para alcançar as crianças e promover o ensino e aprendizagem, incentivando a criatividade. A informação hoje, chega em segundos, e, muitas vezes, nem se faz necessária uma busca ou pesquisa já que as notícias alcançam as pessoas por vários meios tecnológicos e de comunicação.

A população está inserida em uma revolução tecnológica que tem transformado, não somente a forma de trabalho, mas também a maneira como os seres humanos atuam na sociedade e com o outro. Tem, ainda, transformado relacionamentos, já que a interação e as relações acontecem de maneiras diversas, como: mensagens de textos via *WhatsApp* com abreviações e tipos de expressões próprias – formando comunidades ímpares.

Com essa mudança, também, na comunicação, destaca-se a ideia de “multiletramentos”, pois o letramento antes sistematizado e dependente da norma culta, passa a ser aplicado em diversos contextos profissionais, culturais e sociais, além da influência das novas tecnologias de comunicação.

Vivemos a era da informação, na qual a sociedade é impactada pelo ritmo acelerado das novidades tecnológicas, resultado evidente do acúmulo e evolução do conhecimento científico. O número de informações disponibilizada é imensa e aumenta em grande velocidade, sendo que a *internet* gera infinitos caminhos para investigação de cada tópico levantado. Estamos no auge da era da informação, mas não vivemos na era do conhecimento. O estudante tem acesso a muita informação, mas o conhecimento tem que ser construído. O que eu falo é meu conhecimento, para quem ouve, é informação. Se o indivíduo que ouve aceita e usa a informação na vida prática, vira conhecimento para ele. Conhecimento é a informação em ação prática. Mas como construir este conhecimento? Para responder a esta questão, é preciso refletir sobre como os estudantes aprendem. (BACICH; MORAN, 2018, p. 396).

Os autores, ainda, destacam a necessidade de atualizar o conhecimento, pontuar diferenças e semelhanças com o novo, para promover uma aprendizagem significativa, carregada de sentido e significado, pois as crianças aprendem nas vivências e a partir delas se apropriam do conhecimento.

A tecnologia e as práticas precisam ser utilizadas dentro de um contexto e de uma intenção, questões que devem ser consideradas pelo professor no processo de ensino e aprendizagem e durante as ações pedagógicas. Para Ribeiro (2009),

Letramento digital é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2009, p. 30).

A ideia de letramento propõe que o ensino e aprendizagem promovam quatro orientações e pressupostos: a Prática Situada, a Instrução Ostensiva, o Enquadramento Crítico e a Prática Transformada.

A estrutura de Multiletramentos visa complementar – não criticar ou negar - as várias práticas de ensino existentes. O caso dos Multiletramentos é que todos os quatro aspectos são necessários para um bom ensino, ainda que não de forma rígida ou sequencial. E quando todos os quatro aspectos são colocados juntos, cada um é pelo menos suavizado e, na melhor das hipóteses, transformado pelos outros. (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 230).

Lopes (2018), Kalantzis e Cope (2008) pontuam que não é possível descontextualizar ou fragmentar partes pequenas letramento (*literacy bits*) das práticas sociais que estão inseridas e ainda ter

significado. O letramento não se caracteriza como um único evento, de codificação e decodificação, mas vem carregado de práticas sociais, cultura, interlocutores e concepções, portanto há letramentos.

O surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação na sociedade promoveu mudanças nas práticas pedagógicas e interação e relação entre os sujeitos – professor-estudantes. A evolução tecnológica estabelece novas práticas, interações e relações sociais, frente a esse contexto, estudiosos da educação e linguagem, conceituam multiletramentos. Esse termo se designa em dois diferentes aspectos: multiplicidade crescente – "multissemiose dos textos em articulação" e a "multiplicidade de culturas em contato com o mundo globalizado" (LOPES, 2018, p. 236).

Segundo o diálogo com os pesquisadores que norteiam a temática em estudo, considerar as multiplicidades de *multiletramento* (culturais e de linguagens) – "multiplicidade de culturas, expressas por diferentes linguagens e seus usos em contexto específicos" (LOPES, 2018, p. 237), uma educação contextualizada, carregadas de sentido e significado, é essencial para pensar a reestruturação e transformação dos eventos sociais da vida humana e sua necessidade.

Então pensar em letramentos, novos letramentos, multiletramentos e tecnologia nos dias atuais, é considerar nossas crianças e o espaço social no qual estão inseridas. E cabe ao professor/mediador a intencionalidade de suas práticas pedagógicas para alcançar o interesse de seus alunos para que o ensino e aprendizagem da língua inglesa tenha sentido e significado, e que a apropriação do conhecimento se dê a partir das vivências e na interação e relação com o outro, em seu tempo e espaço social.

Na próxima seção, busca-se uma breve articulação entre práticas, vivências e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Diante do repertório teórico apresentado, vislumbra-se promover reflexões essenciais para o desenvolvimento profícuo do processo de ensino e aprendizagem direcionado a crianças. Vale ressaltar que a fundamentação desenvolvida, nesta seção, ampara-se na Teoria Histórico-Cultural.

Práticas, vivências e tecnologia

Ao pensar a atividade da criança e do professor, a Teoria Histórico-Cultural destaca a concepção de atividade, como um novo lugar à criança, que participa de sua construção do conhecimento como o próprio sujeito da atividade que realiza - o autor.

Considerando essa experiência em momentos com as crianças e dialogando com os estudiosos dos pressupostos da THC, considera-se que a aprendizagem da criança sucede através da relação com objetos culturais, da compreensão do seu uso social, partindo da interação ‘mediada socialmente’ e sua atividade (ação), ou seja, a criança aprende para se desenvolver. Segundo Mello (1999, p. 7 *apud* MAGALHÃES, 2015, p. 63) “[...] as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para esse desenvolvimento”. Se a criança não tem esse contato com a cultura, com seus pais e antecedentes, o aprendizado não acontece, os adultos e professores, considerados os parceiros mais experientes, são aqueles que interferem na interação e na relação da criança com o mundo.

A Teoria Histórico-Cultural ressalta práticas pedagógicas como processo de humanização, portanto, é necessário compreender

o papel do professor como quem promove o desenvolvimento. Lembrando que deve ser articulado um trabalho livre e autônomo, de criação, de escolhas de caminhos, de pensar em recursos, estratégias e intencionalidade. Magalhães (2015) aponta alguns aspectos de Mello (2009, p. 1-2):

[...] acesso das crianças à cultura nas suas formas mais elaboradas e que extrapolam a cultura a que a criança tem acesso na vida cotidiana; a expressão das crianças por meio de múltiplas linguagens; e ainda, a atividade das crianças em situações significativas em parceria com os adultos em espaços intencionalmente organizados para promover a expressão infantil e o acesso das crianças à cultura. (MAGALHÃES, 2015, p. 64).

Refletindo sobre as práticas e ações pedagógicas, ressalta-se a importância do diálogo, considerando a criança como sujeito histórico, social e cultural, para entender e elaborar as atividades e, posteriormente, propor e trazer para o espaço de aprendizagem, de uma maneira que seria mais natural para ela.

A importância da compreensão dialética deve acontecer com intencionalidade do mediador mais experiente, em cada atividade, em cada troca de saber nos espaços da escola e em diversos momentos do cotidiano do estudante e professor. Um momento que pode ser citado, talvez, para representar essa compreensão dialética seria quando se faz os combinados da turma, pois eles precisam fazer sentido para as crianças, elas precisam ser autoras e participantes desse diálogo, para significar e fazer sentido.

A THC compreende o desenvolvimento humano como um processo de aprendizagem, ou seja, as vivências e experiências impulsionam o desenvolvimento; considerando o ser humano como produto histórico da sociedade e cultura. Rompe-se com a ideia da criança incapaz, quando se considera que a criança aprende para se desenvolver, sendo um desafio para as ações e práticas pedagógicas.

Sobre todos esses aspectos e revisitando ações e práticas pedagógicas em momentos e vivências no espaço de aprendizagem, com crianças de 3 a 6 anos, na experiência aqui compartilhada, é possível perceber a interação entre os pares e o papel de mediadora em atividades realizadas em vários momentos com os estudantes, possibilitando que sejam sujeitos ativos, com ações significativas e em espaços organizados para promover o desenvolvimento, apropriação do conhecimento e novas vivências e experiências.

É relevante pensar nas condições adequadas para realizar uma educação que possibilita e promove o desenvolvimento humano na criança durante a infância, sem os privar das brincadeiras e jogos característicos dessa fase, considerando a sua relação com o mundo cultural no qual está inserida – sem restringir seu acesso às formas mais elaboradas da cultura histórica e socialmente acumulada. Da mesma forma, organizar a escola como um lugar de cultura é extremamente importante, proposta não muito fácil, quando se trabalha em instituições tradicionais, com posturas disciplinares rígidas para as crianças.

A função social dos signos envolve o pensar, o agir, o sentir e a história no mundo em que os sujeitos estão inseridos, isto é, o signo se constrói em um espaço social, entre sujeitos e se constituem na história humana. Volóchinov (2017, p. 109) adverte que “[...] todo

signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação”. É a linguagem, partindo de sua concepção, passando por situações dialógicas e se formando como produtos de sentidos e das relações dos sujeitos, é social. Nos dias atuais, considerar o cotidiano das crianças e o mundo em que estão inseridos, para se pensar as práticas e ações pedagógicas seja em escola formais ou informais, é fundamental dialogar com as tecnologias e utilizá-las como parte das atividades propostas dentro e fora dos espaços de aprendizagem para promover ensino e desenvolvimento delas.

O uso das tecnologias pode se tornar um desafio, com pontos e contrapontos, para a promoção do conhecimento com a intencionalidade do professor, ou como um distrativo para a interação e relação com o outro sem cunho científico e crítico, se o uso se der de forma indiscriminada e sem proposição.

A seguir, compartilho minha experiência com o público infantil em que as tecnologias digitais de informação e comunicação foram fundamentais para a realização das práticas de ensino e aprendizagem. O uso de aplicativos com estudantes dessa faixa etária possibilita a inserção de recursos tecnológicos ainda com crianças pequenas, promovendo o contato com diversas linguagens e diferentes formas de construir sentido.

Abordando minha experiência

Na experiência, aqui, retratada, durante as práticas com os estudantes de 3 a 6 anos, destacam-se as tecnologias utilizadas no cotidiano, como: televisão – para a projeção do livro, para filmes, músicas e vídeo; computador – para a projeção, e pesquisas, músicas,

jogos, histórias, etc; livro digital; música para organizar os espaços de aprendizagem e atividades entre os estudantes (estudantes - estudante) e professor - estudante; preparo e projeção de *slides* para introdução de novos desafios, assuntos e conteúdo; recursos para jogos, como *Kahoot!*, *Bamboozle*, *Gartic*, *Esl games plus*; e *Canva* - para elaborar cartazes, informes e comunicação (como bilhetes para reuniões, recados para os estudantes).

As práticas pedagógicas conduzidas com o suporte dos recursos tecnológicos promoveram dinamismo nos momentos de aprendizagem a partir das ferramentas, auxiliando e motivando a interação entre professor e estudante, e entre pares, fomentando a troca e apropriação de saberes.

É importante destacar que, além das tecnologias, ressaltam-se demais práticas, como “*Act out!* (Teatro – troca de papéis), projetos individuais e coletivos (com reciclagem, máscaras, sobre datas comemorativas e assuntos abordados durante as aulas), dança da cadeira, gincanas, livros de literatura (leitura de imagens/objetos e história oralizada pela professora, contação de histórias), descrição de imagens ou objetos presentes no espaço em que estavam inseridos (ou mesmo roupas, mochilas, sapatos, etc.) entre outras atividades e brincadeiras para promover o protagonismo e autoria das crianças.

Diante das questões aqui apontadas, observa-se a importância em considerar e compreender o desenvolvimento dos seres humanos, para pensar a organização de propostas de atividades baseadas nas experiências e diferentes vivências nos mais variados eventos sociais, no cotidiano de situações de vida e, principalmente, na escola durante a aprendizagem escolar, que o estudante assume novas formações que lhes são básicas como, por exemplo, a tomada de consciência e

apreensão, incidindo em seu desenvolvimento como um todo, possibilitando outras relações com a realidade que o cerca, consigo mesmo e com o outro.

Considerar a relação entre teoria e práticas pedagógicas, pontuando a importância de organizar o ambiente e os espaços múltiplos da escola devem ser ações cotidianas do professor. O espaço em que aconteciam os momentos de ensino e aprendizagem com as crianças pequenas, era organizado e pensado, considerando a faixa etária, contextos, eventos sociais, temáticas – com almofadas, tapetes de atividades, um fantoche para interação, pelúcias, livros de literatura para os pequenos, cadeiras e mesas pequenas e coloridas, e um espaço amplo para atividades diversas. A estrutura física da escola proporciona momentos de troca e vivências nos demais espaços, como a cozinha, anfiteatro, terraço externo superior, área de convivência e espera, uma estante/biblioteca de livros e revistas diversas.

Destacamos, na Figura 1, algumas atividades desenvolvidas juntamente com as crianças no espaço escolar nas práticas em língua inglesa, como: *Means of transportation – Trem porta lápis - Eu que fiz!*, *Organizar a mesa*, *Project – Robot - feito por nós – reciclados*, *Game time – brincar e aprender / Let's count! – números / Cores e movimentos / Coordenação, atenção e aprendizado.*

Figura 1 – Atividades elaboradas com as crianças



Fonte: Organizado pela autora (2022)

Os diversos espaços da escola podem servir de ambiente para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Ressalta-se, aqui, que o mais importante é desconstruir a ideia de que o único ambiente

possível para a construção do conhecimento seja a tradicional sala de aula com sua disposição de carteiras em linha reta, lousa e giz. Quando pensamos na apropriação de uma língua estrangeira, não podemos deixar de pensar na interação entre os pares e, principalmente, nas possibilidades que o contexto pode ofertar por meio de estímulos visuais, táteis e olfativos.

O ensino de inglês para crianças pequenas e a pandemia

Em um cenário mundial, no ano de 2020, instaurou-se a pandemia do Covid-19. No Brasil, sua proliferação conciliada com a crise política, social, sanitária e econômica levou milhares de pessoas a óbito. Como medida protetiva, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social, modificando as relações sociais e transformando os lares em espaços múltiplos.

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu as portarias: Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19 MEC” (BRASIL, 2019) e a Medida provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 que “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020, p. 1).

Considerando a excepcionalidade do momento pandêmico em que vivemos, implementou-se uma nova modalidade de ensino nas escolas, o ensino remoto emergencial (ERE), o qual aumentou

ainda mais as diferenças sociais, devido às condições de acesso à *internet* e ao acesso e manejo das tecnologias necessárias para iniciar e dar continuidade ao ensino.

As dificuldades da aprendizagem pelo ensino remoto, também, ficam evidentes, nas trocas e vivências entre os pares. Com esse distanciamento todos perdem, professores, estudantes e famílias. Considerando a perspectiva da relação existente entre a criança e o meio, e suas diferentes faixas etárias, concluímos que o meio é dinâmico e sem as aulas presenciais, todos encontramos novos desafios para o processo de ensino e aprendizagem. Podemos mencionar, por exemplo, a dificuldade de familiarização às tecnologias e à nova modalidade de ensinar e aprender, para a continuidade do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, foram inúmeras.

Inicialmente, destacamos a conversa inicial com as famílias para explicitar o funcionamento das atividades para que as crianças dessem continuidade às aulas de inglês. Em seguida, deparamo-nos com a redução expressiva do número de crianças nas turmas e as incertezas sobre a manutenção de turmas pequenas por parte da escola. E as demais dificuldades foram surgindo como, por exemplo: a decisão da plataforma a ser utilizada para as aulas *on-line*, a comunicação com os familiares para explicar o uso da plataforma, os equipamentos tecnológicos de professores e famílias, a comunicação com as famílias e os profissionais da escola via *WhatsApp* se tornou uma constância, inúmeras reuniões *on-line*, etc.

Após momentos de reflexões, debates e decisões, as atividades *on-line* se iniciaram, infelizmente com um número muito reduzido de estudantes. A plataforma ZOOM foi utilizada, com recursos como

'*Whiteboard*' - quadro branco para explicações, brincadeiras, gravação, e apresentação de tela; as chamadas tinham duração de quarenta minutos (40min), portanto, era necessário enviar um novo *link* ou código de acesso, um desafio e tanto, principalmente com crianças pequenas, pois algumas delas não conseguiam realizar o processo sozinhas, dependendo de um membro da família ou um adulto para o retorno à aula na referida plataforma.

Outro desafio que pode ser mencionado para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa para crianças pequenas na modalidade *on-line* foi a elaboração e condução de atividades nas quais as crianças continuassem sendo os autores, ativos, criativos, participativos.

Uma situação complexa, com pontos e contrapontos a serem considerados, e pensados para promover o processo de aprendizagem das crianças. Bakhtin (2011, p. 379) afirma que o entendimento da nossa cultura e da cultura do outro, se dá na relação com a palavra do outro, “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...] As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem.”.

Uma vez instaurado o ERE, o processo de transformação das ações e práticas pedagógicas aconteceu de maneira gradual, com a participação e diálogo entre professor e estudante constantes. Sendo assim, algumas das atividades anteriormente conduzidas de forma presencial aconteceram de formas diversas e o uso das tecnologias e dos recursos, como *games*, música, projetos e os *sites* e jogos, elencados anteriormente, foi intensificado, sofrendo ajustes, quando necessário.

Em momento de isolamento social, o espaço em que a criança estava inserida, durante os encontros, passou a integrar o ambiente de ensino e aprendizagem e, assim, passou a compor a realização de práticas pedagógicas em língua inglesa, como: apresentação de alguns brinquedos e compartilhamento com os pares, detalhando as características utilizando palavras em inglês, brincadeiras como – traga algo *green* (verde ou de qualquer outra cor) ou *big* (grande) dependendo do contexto que estava sendo visto na aula, etc. A leitura do livro de literatura foi realizada por meio da apresentação de *slides*, elaborados pela professora, contemplando uma intensificação de imagens em cada página além do texto escrito, “oralizado” pela professora.

Dando sequência ao relato, durante o ERE, a comunicação, troca de informação e recados eram realizados através de grupos de *WhatsApp*, utilizando cartazes elaborados no *Canva*. A figura 2, a seguir, exemplifica a elaboração de materiais de divulgação (comunicação e recados) a serem enviados aos pais.

Figura 2 – Comunicação e recados



Fonte: Organizado pela autora (2022)

Podemos observar, por meio da imagem 2, as múltiplas linguagens utilizadas no processo de composição dos sentidos. Desse modo, os textos multissemióticos cumprem não apenas com a função social de comunicar, mas também de enriquecer as possibilidades de sentido, seja pelas imagens, seja pelas cores, ou até mesmo pelo som ou movimento. O fato de se tratar do público infantil e, sobretudo, em razão das inúmeras ferramentas digitais recorrentes na atualidade, os multiletramentos se tornam uma proposta coerente com a realidade das crianças.

Considerando a concepção de linguagem como instrumento cultural, trazida na discussão ao longo deste capítulo, destaca-se o quanto a linguagem “[...] encarna como todos os instrumentos criados pelos homens em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e as suas funções nessas relações, que transformam o instrumento e por ele são transformados durante o movimento histórico” (ARENA, 2017, p. 19).

A seguir, são apresentadas fotos de uma das atividades realizadas na modalidade *on-line* com as crianças. A partir de um assunto trazido pelo material didático (MD), sobre comidas favoritas, foi realizado um “Brainstorm” (chuva de ideias) para identificar quais comidas as crianças já conheciam e quais não, em inglês. Em seguida, foram realizadas algumas atividades trazidas pelo MD, para, então, iniciar um jogo utilizando o *Kahoot!*. Finalmente, foi solicitado para as crianças que ilustrassem suas comidas favoritas, que foi fotografada pelos pais ou por eles mesmos e enviado à professora por *WhatsApp*.

Figura 3 – Ilustrações realizadas pelos estudantes



Fonte: Organizado pela autora (2022)

A teoria dos multiletramentos é de suma importância quando pensamos no poder de alcance das multissemioses. Outro aspecto relevante está no estímulo visual e/ou auditivo que os recursos tecnológicos possibilitam. Não podemos deixar de mencionar a responsabilidade do educador no processo de elaboração, aplicação e acompanhamento dessas atividades, uma vez que a intencionalidade precisa estar clara e com propósitos bem definidos.

Considerações Finais

Partindo da noção de que o conhecimento é dinâmico, e não estático e que as crianças são sujeitos histórico-sociais, portanto produtores de cultura, compreende-se que o papel da educação é, como atividade mediadora, possibilitar a emancipação do sujeito e, ainda, uma possível superação das relações de dominação.

Ao buscar embasamento teórico-metodológico, o professor se capacita para pensar e elaborar melhor a intencionalidade de suas

práticas e das atividades a serem desenvolvidas; enquanto medeia todo processo, tem a responsabilidade de sistematizar a aprendizagem pré-escolar e escolar para promover o desenvolvimento, e inserir o estudante no processo histórico-social no qual se constitui. É fundamental que o professor lance mão das teorias tradicionais, redefina seu papel e pense em novas propostas de atividades e estratégias didáticas para seus estudantes.

Ampliar os saberes, vivências e experiências das crianças, promovendo a passagem de sua experiência cotidiana para a complexa atividade humana, como a arte, as ciências, o conhecimento mais elaborado - articular as vivências da vida cotidiana com a cultura – é o papel essencial da escola. É no processo de viver as experiências que lhes são apresentadas que as crianças vão formando sua personalidade e sua inteligência, como a forma se relacionar com os outros e com as coisas, imaginação, autonomia, autoestima, o respeito pelo outro refletido no respeito que o/a professor/a tem com suas ideias e ações.

O professor pode promover e ampliar o seu contato com a cultura, e conhecer essas possibilidades de ampliar as experiências cotidianas das crianças através da cultura da comunidade, considerando que a criança é capaz de se desenvolver o conhecimento científico - ampliação da experiência cotidiana das crianças- por meio da cultura disponível em sua comunidade cada vez mais global.

Pode-se destacar a importância do espaço da escola nesse processo de apropriação de conhecimento e aprendizagem na interação com o outro. Sendo a cultura - a herança cultural da humanidade - a fonte das qualidades humanas, o espaço da escola deve ser o lugar dessa herança cultural nas suas formas mais elaboradas.

A sociedade e o ensino vêm se transformando cada vez mais rapidamente – o conhecimento é dinâmico – por isso exige que o professor busque sempre novas propostas e estratégias didáticas para desempenhar, refletir, e ter consciência de sua função de educador.

O professor precisa estar atento e preparado para essas questões ao preparar seu planejamento, pois as atividades propostas devem ter intencionalidade de desenvolver o conhecimento e aprendizagem da criança, para além do que ela já conhece.

Considerando essas reflexões, é fácil salientar como é essencial a formação do professor para além do ensino de métodos, conteúdo e currículo, e como o conhecimento de teorias metodológicas, recursos e estratégias didáticas são fundamentais para apoiar nossas ações e práticas pedagógicas.

Em suma, ainda que em tempos tão desafiadores de pandemia, o ensino deve promover práticas com significação, integradas, conectadas às demandas, pautadas na inovação, trazendo a potencialidade do conhecimento de mundo e cultura. E, ainda, o aprendizado de uma língua estrangeira deve fazer parte de um processo educacional que se propõe a elevar os estudantes para a condição de sujeitos históricos e críticos, que percebem e compreendem a linguagem e sua natureza como constituidora das consciências.

Referências

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e de escrever. *In*: MORAES, D. R. Silva; GUIZZO, A. R. (Org.). **Coletânea de artigos: Humanidades nas fronteiras**: imaginários e culturas latino-americanas. 1. ed. Foz do Iguaçu: Unila/Unioeste, v. 1, 2017, p. 13-28.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018 [e-PUB].

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. De 20 de dezembro de 1996. BRASIL.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries) – Língua Estrangeira. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** Governo federal, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 17 set. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.MEC. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3017/portaria-mec-n-343-2020>. Acesso em: 20 set. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, W. Language Education and Multiliteracies. S. May and N. H. Hornberger (eds), **Encyclopedia of Language and Education**, 2.ed, v. 1: Language Policy and Political Issues in Education, 195–211. #2008 Springer Science+Business Media LLC.

LOPES, J. G. Novos letramentos, multiletramentos e protótipos de ensino produção e análise de um livro digital interativo. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 11, n. 2. 2018. p. 231–251. Disponível em: <https://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2754>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MAGALHÃES, C.; ARTUR, A. **Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar**. Repositório Científico da Universidade de Évora. 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/154812666>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em:
<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 01 ago. 2022.

RIBEIRO, A. E., **Letramento Digital: um Tema em Gêneros Efêmeros**. Revista da ABRALIN, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

