

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Edna dos Santos Marini

**O ensino de língua inglesa para crianças
por meio da internet**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

SÃO PAULO
2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Edna dos Santos Marini

**O ensino de língua inglesa para crianças
por meio da internet**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Doutora Heloisa Collins.

SÃO PAULO
2010

BANCA EXAMINADORA

Para Ricardo, meu grande amor, o qual nunca permitiu que eu desistisse.

Para meus pais, Luzinete e Luiz, por me ensinarem a viver.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Heloisa Collins, pela orientação deste trabalho, pela amizade e paciência.

Às Professoras Doutoras Solange Gervai e Maria Paula Wadt pelas preciosas sugestões dadas no exame de qualificação.

Aos Professores Doutores do programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC/SP, com os quais tive oportunidade de conviver e aprender: Tony Berber Sardinha e Ângela Lessa.

As minhas irmãs e seus respectivos esposos, Elizabete e Elenice e aos meus amigos que incentivaram e torceram por esta conquista: Regina, Ricardo Rocha, Tatiana Dourado e Leila Cristina.

Aos meus amigos: Jasiel Junior, Marcela, Mariângela e Stael pela paciência que por muitas vezes deixaram que eu escolhesse e definisse nosso horário, de acordo com as minhas necessidades.

A minha prima Regina Rocha pelo trabalho árduo que teve na correção desta dissertação.

Ao meu esposo Ricardo, pelo amor, apoio, compreensão e paciência nos momentos de incertezas e dificuldades.

Aos meus pais, pelo carinho, apoio e confiança depositados na realização deste trabalho.

Agradeço a Deus o privilégio de conviver e aprender com todas as pessoas mencionadas, sem as quais não realizaria este trabalho.

O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet

Edna dos Santos Marini

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo observar se a utilização da internet em aulas de língua inglesa afeta positivamente a aprendizagem, a participação e o engajamento, comparando uma situação de ensino-aprendizagem de língua inglesa mediada pela internet com uma situação mediada por materiais analógicos (revistas, flashcards, livros). Com base na análise em duas turmas, uma da rede particular e outra da rede pública, conduzi uma reflexão sobre o uso da internet ou não, não aulas de inglês para crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Para desenvolver esse trabalho, fundamentamos a investigação pelas bases teóricas vygotskyanas, considerando a interação, aprendizagem e a zona proximal de desenvolvimento. Traçamos um relato sobre a abordagem comunicativa, a aprendizagem por meio da internet e o processo de ensino de língua estrangeira para crianças (LEC). A análise e discussão dos resultados mostram que tanto a utilização da internet quanto as aulas por meio de materiais analógicos autênticos facilitam a motivação, o engajamento e o aprendizado, desde que haja uma mediação do professor.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de línguas para crianças, lúdico, internet

O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet

Edna dos Santos Marini

ABSTRACT

This study aims to observe whether the use of the Internet in English language lessons positively affects learning, participation and engagement, by comparing a teaching-learning English language mediated through the internet with a situation mediated by analog materials (magazines, flashcards, books). Based on the analysis into two classes, in a private school and in a public school, I conduct a discussion about using the Internet or not, English classes for children from lower grades of elementary school. To develop this work, we base Vygotskian theoretical research by considering the interaction, learning and the zone of proximal development. We followed a report on the communicative approach, learning through the Internet and the process of foreign language education for children (LEC). The analysis and discussion of the results show that both, the use of the Internet as the classroom through authentic materials analogue facilitate motivation, engagement and learning, provided there is a mediation of the teacher.

KEY-WORDS: language education for children, playful, internet

“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”

Guimarães Rosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Ensino de inglês para crianças	17
1.1.1 Interação, aprendizagem e desenvolvimento	17
1.1.2 A zona proximal de desenvolvimento	20
1.1.3 A abordagem comunicativa	26
1.1.4 O processo de ensino de língua estrangeira para crianças.....	30
1.2 Interação e aprendizagem: o lúdico e as diferentes tecnologias.....	34
1.2.1 O lúdico em aulas analógicas.....	34
1.2.2 Jogos educativos computadorizados.....	36
1.2.3 A Web no ensino de inglês	37
CAPÍTULO II	
METODOLOGIA DE PESQUISA	45
2.1 Abordagem metodológica	45
2.2 Contexto da pesquisa.....	47
2.2.1 As escolas	48
2.2.2 Os participantes.....	49
2.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	49
2.4 Coleta de dados	50

2.5	Procedimentos de análise dos dados.....	60	
2.5.1	Questionários	61	
2.5.2	Relatos dos blogs	63	
2.5.3	Notas	65	
CAPÍTULO III			
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....			66
3.1	A internet nas aulas de língua inglesa.....	67	
3.1.1	Questionários.....	67	
3.1.2	Relatos do blog	75	
3.2	O uso de materiais autênticos nas aulas de língua inglesa.....	79	
3.2.1	Questionários.....	79	
3.2.2	Relatos nos diários	82	
CONSIDERAÇÕES FINAIS			86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS			89
ANEXOS			94

Lista de abreviaturas e siglas

EF – Ensino Fundamental

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

MEC – Ministério da educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade globalizada, em que o contato com diferentes culturas e línguas é cada vez mais habitual. A comunicação entre essas culturas acontece, muitas vezes, por meio de uma língua estrangeira e da internet. Nesse contexto, o ensino de inglês assume papel fundamental, já que esse idioma é considerado língua universal. Dessa forma, torna-se cada vez maior e mais precoce o interesse pela aprendizagem da língua inglesa e, por isso, tem sido crescente e mundial a importância conferida ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, nos mais variados contextos (ROCHA, 2008), o que leva alguns teóricos¹ a afirmarem o surgimento de uma área promissora. De fato, apesar de facultativo, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), é cada vez mais comum encontrarmos o ensino de inglês no primeiro e segundo ciclos² em escolas particulares, estando, também, em expansão nas escolas públicas.

O contexto social em que vivemos é marcado pela rapidez e imediatismo proporcionados por novas modalidades de acesso, armazenamento e intercâmbio de informações. Essa caracterização não apenas nos coloca diante de possibilidades únicas de construção e manipulação de conhecimentos, mas, também, origina formas distintas de trabalho, comunicação e interação com o meio,

¹ Ellis, 2004; Cameron, 2001; Luz, 2003.

² O primeiro e o segundo ciclos correspondem às séries iniciais do ensino fundamental de nove anos, do primeiro ao quinto ano e, anteriormente denominado de primeira à quarta série.

com o outro e com o próprio indivíduo (FREIRE, 2009, p. 14). Nesse cenário social intrincado e em contínua transformação, surgem novas perspectivas educacionais e, conseqüentemente, novos papéis e responsabilidades são atribuídos a professores e alunos.

Nessa perspectiva, o aluno revela-se possuidor de necessidades, expectativas, habilidades e comportamentos distintos dos tradicionalmente definidos (PALLOFF e PRATT, 2004) e, ao professor, são atribuídos os papéis de interlocutor, pesquisador reflexivo e intérprete crítico de sua prática.

Há inúmeras investigações sobre a utilização do computador como suporte para o ensino de línguas. Podemos verificar a existência de vários trabalhos de qualidade, tais como os volumes organizados por PAIVA (2001) e COLLINS e FERREIRA (2004), ou o número 2 da *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* dedicado ao assunto (Volume 3, número 2, 2003). Mesmo diante de uma produção extensa, contudo, percebemos que há pouco material sobre ensino-aprendizagem de inglês para crianças, mediado pelo computador, o que aponta para a importância de investigações que discutam as possibilidades e potencialidades para a utilização da internet nas aulas de inglês para crianças das séries iniciais.

Em resposta a essa necessidade, tomamos como norteador desta pesquisa a seguinte questão: Quais possíveis benefícios o uso de diferentes tecnologias, seja a utilização da internet ou de materiais autênticos, traz para o ensino de inglês para crianças? Para respondê-la, esta pesquisa tem como objetivo observar se a utilização de tecnologia em aulas de Língua Estrangeira para crianças afeta positivamente a aprendizagem, a participação e o engajamento, comparando uma situação de ensino-aprendizagem mediada pelo uso da internet, na escola particular, com outra situação mediada pelo uso de materiais autênticos (revistas, *flashcards*,

livros), na escola pública. Com base nessas reflexões e na análise das observações colhidas nas duas turmas, conduzirei uma discussão sobre as razões para o uso, ou não, da internet no ensino de língua inglesa para crianças.

Para isso, selecionamos os ciclos iniciais, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, o qual, apesar de facultativo, encontra-se consolidado no currículo de escolas particulares e em constante expansão no setor público. A pesquisa será realizada com alunos do quinto ano do ensino fundamental³ (entre 9 e 10 anos de idade), de duas escolas, uma da rede particular de ensino e outra da rede pública. Com base nessas reflexões e na análise das aulas das duas escolas, conduziremos uma discussão sobre as razões para o uso da internet no ensino de língua inglesa para crianças.

A utilização de material da web na sala de aula encontra respaldo na teoria sócio-histórica (VYGOTSKY, 2003) e na abordagem de ensino comunicativa⁴. A web é local de interações, colaborações e compartilhamento de informações. Segundo Vygotsky, os “Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas.” (2000, p.38) É por meio da linguagem e da interação que as crianças ampliam seus conhecimentos. Na aprendizagem de língua estrangeira a interação é essencial.

Na abordagem comunicativa, o aluno deixa de ser mero receptor e torna-se o responsável pelo seu aprendizado. O professor conduz a participação e aceita sugestões dos alunos. Nunan (2005) sugere na abordagem comunicativa o uso dos “4Ps” (*present, practice, produce and perform*). Primeiro, os alunos são apresentados à nova língua em um contexto; depois, praticam a nova língua num

³ Quinto ano equivale à quarta série do ensino fundamental.

⁴ Nunan (1987; 2000; 2005), Portela (2006) e Almeida Filho (2008).

ambiente de apoio e são solicitados a produzir texto de forma significativa. Por fim, os aprendizes recebem o suporte que precisam para usar a língua e desempenhar seu papel.

Para Richards (1998), o material disponível na web apresenta várias características da abordagem comunicativa, pois oferece diversas fontes de informações e também a oportunidade para aprender a língua através do uso da língua. Os textos são contextualizados e a leitura torna-se rica devido aos recursos áudio-visuais multimidiáticos disponíveis. Para Debski (1997), a utilização da tecnologia constitui-se em uma versão forte da abordagem comunicativa, que se caracteriza pelo papel do professor como o facilitador e do aprendiz como responsável pela aprendizagem. A sala de aula deixa de ser um espaço rígido e pré-definido.

Para respondermos a pergunta de pesquisa e alcançarmos o objetivo proposto, organizamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos os fundamentos teóricos deste trabalho: o conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD) de Vygostsky, a teoria de ensino de inglês para crianças de Cameron (2001) e as teorias de abordagem comunicativa e ensino de língua e tecnologia de Nunan (1987).

A abordagem metodológica desta pesquisa é apresentada no capítulo dois, que traz o contexto de pesquisa que inclui as escolas, os participantes, os objetivos, as ferramentas utilizadas nas aulas oferecidas, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, além dos procedimentos de análise.

No capítulo três, discutimos os dados de natureza tecnológica e analógica, coletados na pesquisa, procurando dialogar com a fundamentação teórico-metodológica desenvolvida a partir do primeiro capítulo.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta pesquisa é observar se a utilização de tecnologia digital, em aulas de inglês para crianças, afeta positivamente a aprendizagem, a participação e o engajamento, comparando uma situação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira mediada pela tecnologia (internet) e uma situação em que a aprendizagem é mediada por materiais analógicos e autênticos (revistas, *flashcards*, livros). Para promover esta reflexão, o capítulo visa discutir os referenciais teóricos que embasam a investigação, subdivididos em cinco partes.

Primeiramente, apresentamos um sucinto estudo sobre interação, aprendizagem e desenvolvimento, fundamentando-se na teoria sociointeracionista de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (2000), com a finalidade de mostrar brevemente o papel do professor como agente de socialização capaz de estimular a motivação de aprender no aluno. A segunda parte tem como foco o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2000, para explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa, conectando duas perspectivas: uma psicológica geral, sobre o desenvolvimento da criança, e uma pedagógica, sobre o ensino. Na terceira parte, traçamos um breve histórico da abordagem comunicativa, no qual tratamos das teorias de abordagem comunicativa de David Nunan (1987; 2000; 2005), Portela (2006) e Almeida Filho (2008). A quarta seção

discute as implicações da interação e aprendizagem por meio da Web, dos usos da informática e da tecnologia na educação escolar. E, finalmente, na quinta seção, argumentaremos sobre o ensino de língua estrangeira e o fator idade, na teoria de ensino de inglês para crianças de Cameron (2001), Ellis (2004), Nunan (1999), Rocha (2006) e Vygotsky (1978; 1987; 2000).

1.1 Ensino de inglês para crianças

1.1.1 Interação, aprendizagem e desenvolvimento

O sucesso do ensino de língua estrangeira para crianças depende das interações realizadas em sala de aula para um resultado efetivo, pois a interação da criança com o meio e com os outros é fundamental para sua aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1987). Para Mendes (2008), o processo de aprendizagem, mediado pela interação, leva à construção de conhecimento entre o aluno e o professor ou entre o aluno e seus colegas. Segundo a autora, esse processo de interação envolverá dificuldades e sucessos na compreensão e negociação das diferentes perspectivas dos participantes e no controle da interação por parte deles.

A construção de interações reforça a necessidade de investigarmos fatores relacionados à afetividade, à motivação e à autoestima do aprendiz-criança (CAMERON, 2001), considerando a língua materna como instrumento de mediação no ensino de uma nova língua (VYGOTSKY, 2000).

No Brasil, ensinar língua estrangeira no primeiro ciclo do ensino fundamental é permitir que a criança amplie o conhecimento de si própria e do mundo em que vive, fortalecendo-a com uma visão positiva e crítica das diferenças culturais e sociais, para integrá-la a uma nova sociedade constituída pela tecnologia e pela informação, a fim de solidificar sua autoestima, capacitando-a a agir e a comunicar-se em língua estrangeira no meio social plurilíngue e pluricultural em que está inserida. Segundo Jorge (2000), a língua estrangeira faz parte do currículo da Educação Fundamental como um saber importante para o exercício pleno da cidadania do educando, já que ele vive em um mundo globalizado e necessita ter acesso às informações em um idioma que não é o dele.

Segundo a visão sociointeracionista, a língua se desenvolve em diferentes contextos sociais, no centro dos quais está a criança. Pela convivência com os adultos, a criança aprende muito de sua língua materna e também de um segundo idioma, à medida que interage, verbalmente ou não, com as pessoas e os objetos, ou seja, as suas habilidades linguísticas crescem por meio da interação (VYGOTSKY, 1987). Para o autor, a aprendizagem, por ser um processo social, permite ao aprendiz mais experiente compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos experiente.

Rogoff (1990), seguindo a posição vygotskyana, enfatiza a aprendizagem como uma colaboração conjunta entre os sujeitos em atividades culturais. Nessa atividade colaborativa, os processos intrapessoais são gerados através de processos interpessoais (sociais), sendo mediados pelo instrumental da linguagem por meio da interação.

Para Allwright (1984), a aprendizagem de uma língua em sala de aula é inerentemente interativa, pois envolve pessoas agindo, quer cooperativamente ou

não, em um espaço físico compartilhado – a sala de aula – no qual os aprendizes poderão sofrer influência do outro no seu próprio comportamento. O autor passa a considerar que o importante é entender o papel especial que a interação pode assumir na pedagogia da linguagem, observando os meios de oportunidades de aprendizagem que são criados em cada lição e como os aprendizes fazem suas próprias contribuições para a sua própria aprendizagem e para a aprendizagem dos outros, mediados pelo professor.

Moita Lopes (1996) destaca o fato de que a aprendizagem é um processo essencialmente social mediado pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais. Para o autor, a aprendizagem tem sido cada vez mais entendida como o resultado da co-participação social entre professores e alunos, mediada pela linguagem.

A interação é, portanto, de extrema importância, pois além de mobilizar a participação conjunta de professores e alunos, permite a troca de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e a atribuição de um papel fundamental ao outro. Sob essa visão, educadores e aprendizes podem transformar as situações e desenvolver diferentes maneiras de agir e compreender as ações que ocorrem.

É importante que o professor se veja como agente de socialização, capaz de motivar o aluno a aprender. A construção da motivação é um dos pilares para um bom aprendizado. Para isso, o professor pode usar estratégias de ensino que possibilitem aos alunos conquistar algo importante no ato simples de cumprir tarefas. Desse modo, cabe considerar que a aprendizagem da criança está relacionada com a sua zona proximal de desenvolvimento, de acordo com as suas relações sociais (VYGOTSKY, 2000).

1.1.2 A zona proximal de desenvolvimento

O conceito de ZPD (*Zone of Proximal Development*) foi criado por Vygotsky (1987) como uma metáfora para ajudar a explicar como ocorre a aprendizagem social e participativa. A lei genética geral de desenvolvimento cultural confirma a primazia do social no desenvolvimento. Vygotsky (1987) estava interessado em discutir os humanos “fazendo a si mesmos a partir do exterior” (DANIELS, 2003, p.76-77), ou seja, os humanos moldam significados e são moldados por eles. Esse processo ocorre na ZPD, que, segundo Hedegaard (2002), consiste na diferença entre o grau de dificuldade empregado nas tarefas desempenhadas com orientação de pares mais experientes e nas tarefas resolvidas de modo independente.

A ZPD conecta uma perspectiva psicológica geral sobre o desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre o ensino. O pressuposto é que o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente enquadrados; para entendê-los, é preciso analisar a sociedade circundante e suas relações sociais. Nesse âmbito, Hedegaard (2002) explicou o conceito do seguinte modo:

A criança é capaz de imitar uma série de ações que ultrapassam suas próprias competências, mas somente dentro de limites. Por meio da imitação, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e guiada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com entendimento e independência. (HEDEGAARD, 2002, p.200)

De acordo com Vygotsky (2000), precisamos definir os níveis de desenvolvimento da criança, se quisermos saber a relação entre o processo de seu desenvolvimento e as possibilidades do ensino. O teórico enfatizou que a principal característica do ensino é criar a zona proximal de desenvolvimento, estimulando

uma série de processos internos. Assim, a ZPD é uma ferramenta analítica necessária para planejar o ensino e explicar seus resultados:

Dessa perspectiva, o ensino não pode ser identificado como desenvolvimento, mas o ensino adequadamente organizado resultará no desenvolvimento intelectual da criança, fará surgir toda uma série desses processos de desenvolvimento, que não seriam possíveis de modo algum sem o ensino. Assim, o ensino é um fator necessário e geral no processo de desenvolvimento da criança- não dos traços naturais, mas dos traços históricos do ser humano. (HEDEGAARD, 2002, p.200)

A zona proximal de desenvolvimento inclui os aspectos normativos do desenvolvimento que, por sua vez, é guiado pelo ensino dos conceitos científicos considerados importantes pelos planejadores curriculares e pelo professor. Por meio do ensino, os conceitos científicos se relacionam com os conceitos corriqueiros da criança e se tornam esses conceitos corriqueiros (HEDEGAARD, 2002).

Vygotsky (2000) esclarece que as crianças aprendem melhor quando são responsáveis pelo seu trabalho, tendo a oportunidade de vivenciar experiências próprias. Na perspectiva vygotskyana da teoria sociocultural, a construção do conhecimento é mediada por instrumentos ou símbolos, sendo que, para a construção do conhecimento, a linguagem se revela como o principal. Cameron (2001) afirma que o adulto medeia o mundo para torná-lo mais acessível à criança, o que deve também ocorrer na aula de línguas.

Segundo Rocha (2008), a concepção de mediação deu origem à ZPD, um conceito de fundamental importância no ensino de língua estrangeira para crianças (LEC). Para Vygotsky (2000), a criança tem conhecimento prévio, denominado de conhecimento cotidiano, que deve ser levado em conta quando o professor inicia o processo de construção do conhecimento. O aprendizado começa antes das

crianças frequentarem a escola, estando a aprendizagem e o desenvolvimento “inter-relacionados desde o primeiro dia de vida” (VYGOTSKY, 2000, p.110).

É na interação com o outro, por meio da linguagem, que os conhecimentos são construídos. Hoje, o que é zona proximal de desenvolvimento será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que a criança consegue fazer com assistência, hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 2000, p.49). É nessa ZPD que a aprendizagem vai ocorrer. A função de um educador é mediar o conhecimento entre a criança e o mundo.

Por meio das relações com o outro, a criança terá condições de construir suas próprias estruturas. É desse modo que os aprendizes se desenvolvem, com a ajuda de parceiros mais habilitados, até que suas habilidades passem de parciais a totais. Esses princípios são relevantes para a nossa pesquisa, já que entendemos que a aprendizagem de língua estrangeira deve ocorrer por meio de interações sociais.

Segundo Vygotsky, (2000), o desenvolvimento humano é caracterizado pela habilidade de adquirir ferramentas psíquicas. Vygotsky (2000) não nega o desenvolvimento biológico, no entanto, o desenvolvimento biológico humano é formado e concretizado através do desenvolvimento social e histórico. Numa cultura específica, ele pode ser historicamente caracterizado como o desenvolvimento de tradições por meio da atividade humana. O desenvolvimento de tradições tem seu paralelo no desenvolvimento ontogenético (HEDEGAARD, 2002), embora o desenvolvimento ontogenético possa ser caracterizado por estágios de atividade determinados pela capacidade biológica da criança tanto quanto pelas tradições históricas em que a cultura envolve a criança.

De acordo com Vygotsky (1987), todas as funções psíquicas superiores, incluindo aprendizagem e soluções de problemas, emergem primeiro em um plano social ou interpessoal e então, mais tarde, em um plano interno ou intrapessoal. Portanto, a participação no plano social ou interpessoal envolve interação social entre duas ou mais pessoas. Para ele, a aprendizagem e o desenvolvimento são atividades colaborativas que não podem ser ensinadas. É o aluno que constrói o seu próprio entendimento em sua mente e é durante este processo que o professor age como mediador.

Conforme Cameron (2001), uma implicação prática para o ensino de língua estrangeira para crianças é a noção desenvolvida da relevância das “rotinas”. Para a autora o conceito da rotina na aula de línguas pode criar um elo de equilíbrio entre a segurança do hábito e a excitação do novo, sendo esse ambiente propício para o crescimento, facilmente relacionado à ZPD. As rotinas favorecem que repetições ocorram, fator considerável apropriado para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A autora enfatiza que a importância das rotinas traz para o ensino de LE a relevância de se modelar, por meio de práticas, o uso da linguagem trabalhada no processo.

Cameron (2001) confirma o pensamento de Vygotsky de que a interação exerce um impacto decisivo na aprendizagem. A autora propõe o modelo de ensino de línguas para crianças tendo como base a linguagem em uso, em favor da prática natural da linguagem, sem fragmentar as quatro habilidades (ouvir, falar, escrever e ler). O sucesso das atividades de ensino de línguas depende da qualidade da interação durante a aula e de atividades que maximizem a aprendizagem da língua alvo (ROCHA, 2007).

Trabalhar com a zona proximal de desenvolvimento no ensino de LE em sala de aula implica o conhecimento do professor em torno dos estágios de desenvolvimento das crianças, sendo capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta. Além disso, é importante considerar que, embora cada criança seja única, elas compartilham traços comuns com outras crianças, que integram a mesma sala de aula (HEDEGAARD, 2002). O ensino pode ser construído com base nesses aspectos comuns, ao relacionarmos à ZPD as etapas planejadas para o ensino e as etapas do processo de aprendizagem das crianças.

No quadro abaixo Damianovic (2009) propõe algumas definições essenciais para compreensão da zona proximal de desenvolvimento (ZPD):

Quadro 1 – Zona proximal de desenvolvimento (DAMIANOVIC, 2009, p. 112)	
Autor	Definição de ZPD
Vygotsky (1978)	Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.
Newman & Holzman (1993)	Representa a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento e, portanto, a unidade psicológica da história, o lugar da atividade revolucionária.
Bernstein (1993)	Palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho.
Engestrom (1996)	Um terreno a ser habitado e explorado, por meio de um movimento multidirecionado dentro de possibilidades. Essa zona cria traços interseccionados que permitem a cada um movimentar-se de forma mais efetiva, independentemente da direção a ser tomada. Nessa zona de interseções e de fronteiras com outros, carregada de histórias e poder, cada qual procura se adaptar e, simultaneamente, lutar para superar essas fronteiras, o que leva a conflitos críticos. Esses conflitos críticos, por sua

	<p>vez, induzem a novas trilhas que expandem a compreensão coletiva da zona de desenvolvimento e criam significados temporariamente estabilizados. Quando os sujeitos alcançam certo nível de domínio dessa zona, o processo de produção de novas zonas recomeça.</p> <p>A ZPD é a distância entre as ações presentes no cotidiano dos indivíduos e as novas formas de atividade, social e historicamente constituídas, que podem ser coletivamente geradas como solução para situações de impasse que fazem parte das ações cotidianas.</p>
Clot (2006)	<p>A ZPD não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a ZPD consiste em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A ZPD é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas.</p>
Magalhães (2007a) (2007b)	<p>A ZPD é uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “<i>prático-crítica</i>”, em que a colaboração e a criticidade são imprescindíveis às possibilidades de criação de “<i>novas trilhas</i>” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento). (grifos da autora).</p> <p>A ZPD é entendida como um espaço para uma transformação radical do sistema de atividade, que pode acontecer quando um dos participantes estabelece um conflito e o desenvolvimento é alcançado através da resolução desse conflito, de uma forma que transcende suas contradições.</p> <p>A ZPD é um espaço de vida que é inseparável de nós que a produzimos.</p>
Szundy (2008)	<p>Zona de conflito em que o conhecimento é construído em espiral, o que implica a criação de práticas e situações em sala de aula que permitam o engajamento dos alunos em atividades colaborativas que levem em conta os processos interativos existentes nos mais variados contextos sociais.</p>

Tomando como norteador as postulações teóricas apresentadas, discutiremos a abordagem comunicativa e sua relação com o ensino de inglês para crianças, refletindo sobre as possibilidades teórico-metodológicas que podem ser

desenvolvidas e considerando a interação, em sala de aula, como fator primordial para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

1.1.3 A abordagem comunicativa

Nas décadas de 1960 e 1970, surgiram as novas tendências que favoreceram e focalizaram o aprendiz em uma interação social. A abordagem comunicativa ou método comunicativo (*communicative approach*) foi desenvolvido na Inglaterra, após o surgimento do mercado comum europeu, quando as pessoas precisavam aprender a falar Inglês para que os acordos comerciais tivessem sucesso. Na década de 1990, as aulas de línguas estrangeiras passaram a focar as habilidades de comunicação e interação, nas quais os professores deveriam buscar distintos métodos, pelos quais os alunos estivessem mais expostos à língua a ser aprendida (CELANI,1997).

A abordagem comunicativa, segundo Richards e Rodgers (1998), propõe que a língua estrangeira seja ensinada por meio de situações cotidianas comuns ao universo do aluno. O método visa uma variedade de atividades, com as quais se espera que os alunos expressem seus pensamentos e emoções. Uma variada gama de jogos, propagandas, jornais, jogos da memória, quebra-cabeças, mímicas, além de promover interação social, favorece o aprendizado, pois o ser humano cresce em um ambiente social.

Na abordagem comunicativa, o aluno deixa de ser mero receptor e se torna o responsável pelo seu aprendizado. O professor conduz a participação e recebe sugestões dos alunos. Esse método incentiva os alunos a se comunicarem em sua

nova língua. Segundo Portela (2006), é na aprendizagem centrada no aluno, não só em termos do conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula, que o professor deixa de exercer seu papel de orientador devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os à participação e aceitando sugestões. O aluno se torna responsável pela sua própria aprendizagem e, por isso, técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadoras para que haja uma maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor.

Nunan (2005) sugere na abordagem comunicativa o uso dos “4Ps” (*present, practice, produce and perform*). Primeiro, os alunos são apresentados à nova língua em um contexto. Depois, praticam a nova língua num ambiente de apoio e são solicitados a produzir texto de forma significativa. Após a produção, os aprendizes recebem o suporte que precisam para usar a língua e desempenhar seu papel.

Ao listar as características da abordagem comunicativa, Nunan (1992), enfatiza que a comunicação em língua estrangeira ocorre através da interação, considerando a utilização de textos autênticos na situação de aprendizagem. Para o autor, esse tipo de abordagem oferece aos alunos oportunidades para pensar no processo de aprendizagem e não só na língua, dando importância às experiências pessoais dos alunos como elementos que contribuem para sua própria aprendizagem. Para isso, a aula relaciona a língua aprendida com atividades realizadas fora dela.

Nunan (1981) define língua, na abordagem comunicativa, como “um sistema para a expressão de significado; com função primária de interação e comunicação.” Quanto à teoria de aprendizagem, o autor expressa que as atividades devem envolver “comunicação real”, para que o uso da língua possa promover

aprendizagem, sendo assim, os objetivos da abordagem comunicativa são aqueles que refletirão as necessidades do aprendiz. A ordem curricular será guiada pela necessidade do aluno, de modo que os estudantes sejam engajados em atividades que os envolvam em processos de dar e pedir informações, por exemplo.

Nunan (1987) sugere que uma verdadeira comunicação é caracterizada pela distribuição de informação e pela negociação de significado. Com relação à informação, na comunicação real, as decisões sobre quem diz o que e quando estão disponíveis aos interlocutores. O significado, por sua vez, pode ser negociado de maneira mecânica ou autêntica. Para o autor, quando o professor faz uma entrevista com seus alunos, por meio de perguntas para as quais já sabe a resposta (nome, idade, se é casado, quantos filhos tem), ocorre uma “pseudo-comunicação” (NUNAN, 1987, p.4). As questões referenciais⁵, contudo, são aquelas em que o professor não sabe a resposta e elas, desse modo, estimulam a comunicação verdadeira.

Segundo Almeida Filho (2008), um professor comunicativo se preocupa mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Isso implica enfatizar as práticas sociais que conferem sentido para a vida do aprendiz e fazem diferença para o seu futuro como cidadão.

Há algumas práticas compatíveis com a postura comunicativa de aprender e ensinar língua estrangeira na escola. Entre elas, Almeida Filho (2008) sugere destacar a significação dos textos, diálogos e exercícios, de modo que a prática social da língua seja reconhecida pelo aluno como experiência válida de formação e crescimento intelectual. Além disso, o pesquisador aponta para a necessidade de

⁵ Conferir *referential questions* (NUNAN, 1987).

explicitar a tolerância sobre a utilização da língua materna como apoio, na aprendizagem de outra língua.

Almeida Filho (2008) esclarece que o método comunicativo pode oferecer condições para aprendizagem consciente de regularidades linguísticas, especialmente quando solicitadas ao aluno, buscando representar temas e conflitos do seu universo na forma de problematização e ação dialógica. Durante a aula, o professor pode permitir que o aluno tome a palavra muito mais frequentemente, já que nessa abordagem o aprendiz tem coisas a perguntar, a dizer, a opinar e a questionar.

Ao aproximarmos as concepções apresentadas sobre a abordagem comunicativa com as postulações vygotskyanas, entendemos que é por meio da linguagem que o pensamento abstrato (verbal) se forma e evolui. Para Vygotsky (2000), a aprendizagem é um processo social de apropriação da cultura criada sócio-historicamente pelo homem, na qual a interação entre a criança e o adulto (ou alguém mais experiente) permite o contato com o conhecimento humano e a apropriação, por parte da criança, das experiências acumuladas pela sociedade ao longo de sua história.

Desse modo, Vygotsky (2000: p.65) afirma que “o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma”. Nesse sentido, cabe ao professor proporcionar um ambiente que possibilite a construção dos conceitos aprendidos no âmbito escolar. Tal observação ratifica-se na fala do autor: “A educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (2000: p.67).

Por ser social, para Vygotsky (1987), a aprendizagem da criança se inicia a partir do momento em que interage com o outro e com o meio, ou seja, a partir do seu primeiro dia de vida. Assim, as situações de aprendizado propostas no âmbito escolar já possuem uma história prévia, calcada nas atividades cotidianas da criança, na qual ela tem contato com seu meio social e cultural. Esse conhecimento prévio servirá de sustentação para os conceitos escolares que se construirão no decorrer da vida escolar da criança.

1.1.4 O processo de ensino de língua estrangeira para crianças

Nesta seção, discutiremos brevemente a relação entre o ensino de LE e o fator idade. Segundo Wood (1998, p.1), “teorias sobre como a criança pensa e aprende têm sido colocadas e debatidas por filósofos, educadores e psicólogos por muitos séculos”. Não é nova, portanto, as discussões em torno das diferenças entre o aprendiz criança e o adulto, considerando que o pensamento e a aprendizagem no que se refere à criança entre cinco e onze anos não são tópicos fáceis de serem investigados. Isso decorre, segundo o autor, pela ligação desses estudos com as teorias de desenvolvimento adotadas.

O ensino para as crianças dessa faixa etária (5 a 10 anos) apresenta especificidades no tocante ao aprendizado. Esses aprendizes são movidos pela curiosidade e pela receptividade e estão sempre dispostos a encarar novos desafios, já que possuem facilidade em motivar-se, favorecendo a aplicação das mais variadas propostas pedagógicas voltadas para o ensino do idioma. Conforme Ellis (2004), um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança é aquele que propicia

o cultivo da atenção, da vontade, da inteligência, da imaginação criativa, como também da educação moral.

Pujol-Busquets e Vallet (2003) afirmam ainda que o processo educacional deva estar voltado para o desenvolvimento psíquico da criança, para o sentido musical, para a educação da personalidade, bem como para o estudo de dados físicos, sociais, morais, entre outros. Nesse sentido, destacamos a importância de o ensino de LEC estar vinculado ao desenvolvimento psicológico, afetivo e sociocultural do aprendiz, além de seu desenvolvimento linguístico (ELLIS, 2004; CAMERON, 2001).

Entre outros fatores, Vilaplana (2003) destaca que as crianças aprendem quando se engajam na ação. O envolvimento afetivo é uma das formas mais profundas de aprendizado. O autor salienta que educar significa “dar palavra ao aluno, partir dele, de suas necessidades de comunicação e cooperação” (VILAPLANA, 2003, p. 76).

Segundo Cameron (2001), as crianças, além de curiosas, apresentam um imenso potencial de aprendizagem, podendo se interessar por tópicos difíceis e também abstratos, sendo que, as atividades propostas para o ensino de LEC devem estar embasadas na construção de sentido, mobilizando a aprendizagem significativa, princípio válido para o ensino de línguas em todas as demais fases.

Entre as características dessa faixa etária mencionadas por Cameron (2001), ressaltamos que as crianças são entusiasmadas, cheias de vida, participativas e desinibidas; tendem a perder o interesse com facilidade, especialmente em atividade que julgam difíceis; possuem menor capacidade de fazer uso da metalinguagem e mostram-se menos temerosas frente aos erros.

Moon (2000:09), por sua vez, destaca que as crianças são normalmente muito falantes e tendem a usar a língua com criatividade, sendo que, ao fazê-lo, priorizam sempre o sentido. O autor destaca, ainda, que a criança aprende línguas por meio da ação e ressalta a importância da mesma sentir-se segura durante o processo, uma vez que “os alunos têm sentimentos em relação à aprendizagem de línguas” (MOON, 2000, p.10).

Ellis (2004) ressaltam que as crianças aprendizes de uma LE, pelo fato de apresentarem muita energia física, necessitam estar sempre engajadas em atividades diversificadas. Os autores apontam outras características como o fato de que as crianças têm uma variada gama de necessidades emocionais, aparentam aprender mais vagarosamente e tendem a esquecer as coisas com facilidade, pois estão mais preocupadas com seu próprio mundo e ficam entediadas com facilidade.

Ellis (2004) afirma que a criança, além de curiosa, desinibida e interessada, é livre de preconceitos, extremamente observadora, capaz de fazer comparações entre culturas diversas, apresentando um forte desejo de se comunicar com pessoas de outros países.

Cameron (2001) e Ellis (2004) destacam o fato das crianças estarem ainda, desenvolvendo-se cognitivamente, e, portanto, apresentarem-se em processo de desenvolvimento de seu letramento em língua materna (LM). Tais pressupostos encontram respaldo na teoria sócio-histórica vygotskyana, que enfatiza ser a “relativa maturidade da língua materna, um fator importante para o desenvolvimento da língua estrangeira” (VYGOTSKY, 2000, p.266).

Embora as crianças compartilhem características no que se refere ao seu perfil como aprendizes de uma nova língua, elas não apresentam uma maneira

uniforme de aprendê-las. Moon (2000) salienta que são diversas e variadas as formas pelas quais as crianças podem aprender uma LE, sendo restrita a visão de que elas mesmas aprendem somente “repetindo, imitando ou traduzindo” e, acrescentamos, brincando sem propósito específico.

Conforme ressaltam Nunan (1999), Assis-Peterson e Gonçalves (1999), a facilidade inata da criança para aprender outras línguas é uma hipótese sobre a qual resultados de estudos empíricos estão longe de convergir. Ellis (2004, p.21) enfatizam que “por si só”, o início da aprendizagem de línguas na infância “não pode ser, automaticamente, considerado uma vantagem”. Segundo Rocha (2006), muitos outros fatores, dentre eles confiança, motivação, autoestima e personalidade, influenciam decisivamente no processo de ensino de LE. Os autores citados justificam que uma das mais importantes considerações feitas, em relação às vantagens de iniciar a aprendizagem de LE na infância, recai no fato de que os benefícios aparecerem somente após um longo período de tempo.

Por meio de condições favoráveis e apropriadas de aprendizagem Johnstone (1994) destaca algumas vantagens do início do ensino de línguas na infância. Primeiramente, os aprendizes mais jovens aparentam ter melhores condições de adquirir o sistema sonoro da língua-alvo, lidando, assim, mais facilmente com a pronúncia e com a entonação, além do que as crianças tendem a ser menos ansiosas e, portanto, conseguem adquirir a língua-alvo com mais facilidade, sem bloqueios. O autor ainda considera que os aprendizes mais jovens dispõem de mais tempo para a aprendizagem de uma LE ao longo da vida, proporcionando resultados positivos no que concerne ao desenvolvimento da consciência linguística e do letramento. Por fim, Johnstone (1994) conclui que o início da aprendizagem de LE na infância influencia beneficemente a criança, no que diz respeito ao seu

desenvolvimento global (cognitivo, emocional e cultural), bem como no que se refere à formação de uma identidade multilíngue e intercultural.

Considerando as características da faixa etária em questão, Vygotsky (1987) postula que o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. Para o autor, é por meio do jogo que a criança aprende a agir, adquire iniciativa e autoconfiança e sua curiosidade é estimulada, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. A partir disso, discutiremos, a seguir, uma possibilidade teórico-metodológica para a mediação no ensino de LE por meio do lúdico e de diferentes tecnologias, conforme aponta Wertsch (1985; 1996), ao expor que a aprendizagem e o desenvolvimento são resultados de uma atividade mediada por diferentes ferramentas, entre as quais estão os livros, computadores, estratégias instrucionais, telecomunicações e multimídia.

1.2 Interação e aprendizagem: o lúdico e as diferentes tecnologias

1.2.1 O lúdico em aulas analógicas

Considerando o lúdico como uma abordagem psicocognitiva, Passerino (1998) evidencia a capacidade, desse método, de absorver o participante de maneira intensa e total, por meio do clima de entusiasmo, exatamente, por mobilizar sentimentos de exaltação e tensão, seguidos por um estado de alegria e envolvimento emocional. A autora ressalta a atmosfera de espontaneidade e criatividade que envolve as atividades propostas, que, por sua vez, são organizadas

com limitação de tempo, ou seja, há uma organização cronológica, já que o jogo tem um estado inicial, um meio e um fim.

Passerino (1998) destaca, também, nessa abordagem, a possibilidade de repetição e a limitação do espaço, considerando que há um “local” reservado para que se assuma um mundo temporário e fantástico, permeado pela existência de regras, já que cada jogo se processa de acordo com certas normas que determinam o que “vale” ou não dentro desse mundo imaginário. Para o autor, esses procedimentos auxiliam a criança no seu processo de integração social e estimulam a imaginação, a autoafirmação e a autonomia.

O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação. Um jogo pode ser útil no processo educacional, pois pode promover situações interessantes e desafiadoras para a resolução de problemas, permitindo aos aprendizes uma autoavaliação, quanto aos seus desempenhos, além de fazer com que todos os jogadores participem ativamente de todas as etapas.

Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias, num crescendo muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora porque vão cair na prova. (Neto, 1999, p.80)

É na ação do jogo que o sujeito, mesmo que venha a ser derrotado, pode conhecer-se, estabelecer o limite de sua competência enquanto jogador e reavaliar o que precisa ser trabalhado, desenvolvendo suas potencialidades, para evitar uma próxima derrota. A competição inerente aos jogos garante o dinamismo, o

movimento, desencadeando o interesse e o envolvimento naturais do aluno e contribuindo para o seu desenvolvimento social, intelectual e afetivo.

1.2.2 Jogos educativos computadorizados

O jogo computadorizado promove o interesse e a motivação, aumentando a atenção do aluno, por criar a sensação de que aprender é divertido. Com esse tipo de jogo, o jogador desenvolve a capacidade de processar fatos e fazer inferências lógicas durante a resolução de um problema. Aliam-se a essa dinâmica processos de entretenimento, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Stahl (1990), as características básicas de um jogo educativo incluem orientação, diretrizes para participação, regras do jogo, contexto de jogo ou cenário e alguma conclusão.

Stahl (1990) elucida que os jogos educativos computadorizados apresentam várias características específicas, como permitir um envolvimento homem-máquina gratificante e estimular a criatividade do usuário, incentivando-o a crescer e a tentar, sem se preocupar com os erros. Para isso, o jogador precisa ter clareza dos objetivos e procedimentos e o jogo deve promover interações para facilitar o alcance dessas metas, uma vez que o jogador pode mudar os parâmetros, variando o ambiente e podendo, assim, enfrentar dificuldades diversificadas, conforme o andamento das jogadas.

O jogo educativo computadorizado pode, segundo Stahl (1990), propiciar um ambiente rico e complexo para a resolução de problemas, através da aplicação de regras lógicas, da experimentação de hipóteses e antecipação de resultados e

planejamentos de estratégias, trabalhando também com representações virtuais de uma forma coerente. Para isso, o pesquisador aponta a necessidade de fornecer diretrizes no início do jogo e disponibilizá-las ao jogador até a sua finalização, sem apresentar instruções equivocadas, exceto quando a descoberta das regras for parte integrante do jogo. Isso não impede que o aluno seja desafiado, através de interações consecutivas que o conduzam a um resultado preciso, incorporando níveis variáveis de solução de problemas, *feedback* do progresso, registro de pontos e análise do desempenho.

O elo entre computador e jogo se torna eficiente, pois associa a riqueza dos jogos educativos com o poder de atração que os computadores exercem nas crianças. O computador é usado de forma lúdica e prazerosa, além de trabalhar com algumas habilidades, como, por exemplo, destreza, associação de ideias e raciocínio lógico e indutivo.

Desse modo, Pais (2008) explica que a inserção dos recursos tecnológicos da informática na educação escolar, inclusive o uso da Web, pode contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, minimizar restrições relacionadas ao tempo e ao espaço e facilitar a comunicação entre professores, alunos e instituições.

1.2.3 A Web no ensino de inglês

O uso da informática tende a ser uma das características principais do período contemporâneo, tal como a invenção da imprensa ampliou a comunicação a partir do Renascimento. A facilidade de manipulação e a eficiência possibilitada pela

técnica da digitalização trazem transformações significativas em diversos setores da vida social como a cultura, a ciência e a educação (PAIS, 2008).

A sociedade vivencia mudanças na organização geral da vida cotidiana e a escola não pode estar à margem desse processo evolutivo. Pais (2008) expõe que o contexto social da escola está pulverizado por inovações tecnológicas, emergentes da sociedade da informação, descrevendo novas competências, sem o domínio das quais é praticamente impossível o pleno exercício da cidadania. Entre as novas competências exigidas pela sociedade da informação, está o uso da Internet, que é uma das mais importantes criações dos últimos tempos para a melhoria dos sistemas de informação e de comunicação, o que, conseqüentemente, possibilitou ampliar as formas de aprender e ensinar, já que, segundo o autor, uma das vantagens do uso da rede é o aumento da interatividade quando o usuário encontra-se diante do computador.

A tecnologia se revela muito importante para acessar materiais autênticos e fazer pesquisas. De acordo com Erben (2009), a prática docente precisa estar aliada à criação de tarefas adequadas ao potencial de aprendizagem e ao nível de conhecimento dos alunos. Se há alunos na turma que estão acostumados a baixar músicas, usam *iPods* com vídeos, será fácil relacionar o que eles costumam utilizar no computador com alguma atividade. O autor explica que tarefas contextualizadas incentivam os alunos a aplicarem seu conhecimento de mundo ao conteúdo e à aprendizagem da língua, acentuando, nessa perspectiva, o potencial educativo das atividades mediadas por tecnologia.

Erben (2009) considera extremamente importante, para aprendizes de língua inglesa no nível de pré-produção (básico), a escolha de tecnologia que dê suporte ao texto, como imagens, gráficos, tabelas que liguem o texto à representação visual.

Já para aprendizes num nível de produção iniciante, o autor aponta a escolha de tarefas que promovam vocabulário, gramática e aquisição de *listening*, como exercícios com histórias digitais, áudio *podcasts*, vídeos *online*.

Em função do foco de nossa pesquisa estar nas especificidades que o meio digital oferece enquanto espaço de ensino e aprendizagem, faz-se necessário um levantamento de suas características físicas, diferenciando-as do suporte analógico. Segundo Tenório (2001), a distinção entre analógico e digital que permeia o senso comum, tende a reduzir o primeiro conceito a tudo o que percebemos como antigo e ultrapassado, enquanto o segundo é visto como sinônimo de modernidade e avanço tecnológico. O autor lembra que mesmo a diferenciação feita entre modelos de informação analógicos e os modelos digitais também reduz as potencialidades dos analógicos. Tenório (2001) alerta para os riscos desse reducionismo no plano educacional, que acaba por subvalorizar as características analógicas e sobrevalorizar as digitais, desconhecendo a sua frequente integração em nosso cotidiano, principalmente, no dia a dia de educadores.

Contra-pondo-se a essa visão reducionista, Tenório (2001) afirma que a característica definidora de um meio, de uma forma ou de um conteúdo digital é o fato de eles terem um campo discreto, isto é, quando apresentamos dados ou realizamos ações em meio digital podemos distinguir cada elemento constituinte desses dados ou ações. Um exemplo é o texto digitalizado, no qual podemos contar o número de caracteres que o constituem, incluídos aí os espaços entre as palavras/letras, porque o meio digital “lê” uma sequência numérica por vez. Essa característica permite, por exemplo, que se faça um levantamento de palavras repetidas, recorrências lexicais, localização de determinados trechos e/ou palavras de maneira rápida e precisa.

Em contrapartida, as características do meio analógico seriam, por sua vez, complementares às digitais, justamente por serem indiscriminadas, contínuas, não sendo passíveis de identificação por meio de cada elemento constituinte, mas apenas a partir de um todo. É o que acontece quando olhamos uma foto, uma figura, ou ainda uma página da Internet na tela do computador. Nesse caso, não seria desejável ou necessário conhecer os códigos de *HTML*⁶, ou ainda, saber o número de *pixels* utilizados na digitalização da foto/figura, já que o tempo gasto nessa tarefa seria imenso e, provavelmente, em nada contribuiria para sua recepção ou fruição por parte do usuário de computador. O objetivo seria apenas fazer uma figura “aparecer” na tela de uma determinada maneira, o que permitiria sua percepção no plano analógico.

A digitalização de imagens e informações, portanto, não transforma a sua percepção num processo essencialmente digital, já que uma foto ou um texto, em suas formas impressas (no filme ou no papel), seriam vistos, ou recebidos, da mesma maneira pelo olhar humano. Em outras palavras, poderíamos dizer, de acordo com Tenório (2001), que sua fruição foi essencialmente analógica, ou seja, houve a percepção de um todo contínuo sobre um objeto. Mas, a possibilidade de fazer modificações nessas imagens e textos, tornando-os passíveis de alterações em sua estrutura visual (as cores na foto e o tamanho da fonte no texto, por exemplo), inaugura novas formas de se trabalhar as características constitutivas de um objeto em meio digital, transformando sua recepção.

As práticas educacionais vigentes no Brasil refletem uma crescente adoção de ferramentas educacionais para promover aprendizagem colaborativa na Web. Os *e-mails*, fóruns e *blogs* são as ferramentas mais comuns para a troca de mensagens

⁶ Sigla de *hypertext markup language*; linguagem de marcação de hipertexto.

online entre alunos e professores, por meio da comunicação textual. Comunicações textuais permitem que todo episódio colaborativo seja armazenado e construído. Os alunos aprendem melhor quando estão ativamente engajados em oportunidades de aprendizagem interativas (NUNAN, 2005).

A possibilidade de comunicação é uma grande qualidade da Web. O pequeno aprendiz tem a oportunidade de participar de uma série de formas de comunicação autêntica. Richards (1998) confirma a interação e a abordagem comunicativa nos materiais da Web. Para o autor, o material disponível na rede apresenta muitas características típicas da abordagem comunicativa, dentre elas, o fato da Web oferecer diversos gêneros de texto e as mais variadas fontes de informação.

Segundo Almeida Filho (2008), intervir comunicativamente é objetivar um desempenho de uso real da língua estrangeira, com tarefas que mobilizem o interesse e a necessidade do aluno, ou seja, que capacitem o aprendiz a usar língua estrangeira para realizar ações de verdade na interação com os outros falantes-usuários dessa língua.

Warschauer (2000) lista algumas razões para o uso da Internet no ensino do inglês: contextos autênticos; aumento de letramento através da leitura, escrita e oportunidade de publicação na Internet; vitalidade obtida pela comunicação em um meio flexível e multimídia; e *empowerment* (empoderamento), pois o domínio das ferramentas da Internet pode formar aprendizes autônomos para outras dimensões e áreas que não sejam somente a aprendizagem do ensino de inglês. Deixar mensagens em livros de visitas, participar de salas de bate-papo, jogos virtuais, enviar e receber *e-mails* são exemplos de atividades que podem ser realizadas via Internet, promovendo a aquisição da LE em tempo real e de maneira interativa e criativa.

Erben (2009) lista alguns princípios para criar um ambiente de aprendizagem de língua estrangeira por meio da tecnologia. O primeiro é dar muitas oportunidades aos alunos de ler, escrever, ouvir, discutir, por meio da escrita e oralmente, em inglês. Para isso, a proposta pode sugerir navegar na *web*, criar *blogs* relacionados aos tópicos estudados, ler as mensagens deixadas pelos colegas da turma, etc. Em segundo lugar, o autor aponta a necessidade de criar atividades de gramática *online* e outros exercícios de escrita por meio do editor de texto ou *power-point*, utilizando *e-mails* para comunicação assíncrona.

Outro princípio, apontado por Erben (2009), consiste em fornecer um determinado tempo para os alunos utilizarem o inglês produtivamente, por meio de atividades que utilizem variadas tecnologias simultaneamente, como criar projetos e relatórios específicos do assunto estudado, usar uma *webpage builder* para construir um *website* ou utilizar um *software* de edição de vídeo *online* para criação de filmes e *blogs*. O autor também recomenda um momento de autoavaliação, no qual o aluno tenha oportunidades de perceber os erros e corrigi-los.

Para finalizar, Erben (2009) explica que o ambiente a ser criado para o ensino de LE deve utilizar atividades que maximizem as oportunidades de interação, em inglês, entre os aprendizes e outros falantes. Como, por exemplo, organizar atividades colaborativas síncronas e assíncronas com *e-mail*, mensagem instantânea, vídeo conferência, quadro de avisos e fórum de discussão.

Para isso, é importante saber qual é a familiaridade dos alunos com a tecnologia, ou seja, com qual tecnologia ou equipamento os alunos estão mais acostumados, já que muitos baixam músicas da internet, outros produzem *blogs* e *sites*. Erben (2009) sugere que o professor produza uma pesquisa rápida para saber quais são as afinidades e interesses dos alunos, com o objetivo de relacionar as

atividades preparadas com os seus conhecimentos prévios em torno de determinadas tecnologias. Se os alunos já demonstram interesse em ouvir Mp3 ou produzir *blogs*, o professor pode criar atividades que envolvam essas tecnologias, mobilizando, portanto, mais interesse e prazer durante as atividades.

Fazendo uma conexão com a teoria sócio-histórica vygotskyana, compreendemos que a aprendizagem, por ser um processo social, permite ao aprendiz mais experiente compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos experiente, ou seja, há uma colaboração conjunta entre os sujeitos em atividades culturais. Nessa colaboração conjunta, as diferentes tecnologias, digitais e analógicas, podem mediar o processo de aprendizagem, potencializando a interação entre os aprendizes.

De acordo com a faixa etária pesquisada, uma proposta teórico-metodológica que considere o lúdico e o uso das tecnologias apontadas pode contribuir para estimular as crianças a conhecer a língua inglesa, sendo que, por meio do brincar, é possível inserir na sala de aula a prática social real, ou seja, mostrar como as pessoas usam a linguagem para interagir socialmente.

Segundo Leffa (2009), no ensino de língua inglesa, sempre há algo do gosto do aluno e que sirva para seduzi-lo e incluí-lo em uma determinada comunidade. As diferentes tecnologias, portanto, permitem ir além do livro didático, pois trazem para a sala de aula as diferentes linguagens que circulam nas inúmeras práticas sociais. Se considerarmos que vivemos em um mundo multimidiático, verbal, visual e sonoro, ignorar a dinamicidade dos usos da língua que falamos e ensinamos é inserir nas aulas de inglês apenas atividades mecanizadas, reduzindo seu vínculo com a vida real e, desse modo, com os usos reais da língua.

Após as acepções teóricas apresentadas, entendemos ser primordial considerar a individualidade da criança e a possibilidade de inseri-la em práticas sociais significativas em a que língua inglesa se concretiza, mediando a aprendizagem por meio do uso de diferentes tecnologias. Desse modo, no próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido, descrevendo o contexto situacional de cada escola e de seus alunos, bem como as atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta parte, o objetivo é apresentar como a pesquisa se caracteriza do ponto de vista metodológico. Para isso, o capítulo discute cinco aspectos: a) situar esta pesquisa em termos de sua base interpretativista e sua filiação às linhas de análise em Linguística Aplicada e as implicações metodológicas desses fatores; b) descrever o contexto em que se desenvolve a pesquisa; c) apresentar os objetivos; d) descrever o *corpus* e os sujeitos de pesquisa selecionados; e) apresentar as categorias e os procedimentos de análise para responder à pergunta de pesquisa.

2.1 Abordagem metodológica

A pesquisa é de base qualitativa e interpretativista segundo a natureza de seus dados. Nessa perspectiva, a investigação procura compreender e interpretar os fenômenos ou acontecimentos nos limites da sala de aula. Larsen-Freeman e Long (1986) definem metodologia qualitativa como aquela que apresenta um estudo etnográfico, ou seja, o estudo do sentido social de um determinado aspecto em contextos particulares. No caso deste trabalho, o contexto particular é a sala de aula, no qual os pesquisadores observam e analisam os dados ao invés de testar

hipóteses. Seu foco está no professor, com o intuito de investigar sua prática e como ela pode ser direcionada aos alunos de forma mais significativa.

O pesquisador não pode se eximir de sua condição de pessoa localizada sócio-historicamente e o pesquisado é atuante em suas circunstâncias e experiências. Logo, o pesquisado não pode ser observado como se fosse um objeto isolado do pesquisador e da pesquisa em certa instância (CAMERON, 2001).

De acordo com Telles (2002), dependências do pesquisado em relação ao pesquisador não devem ser alimentadas; tal relação deve sim promover contextos que possibilitem a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula.

Trata-se, então, de uma pesquisa-ação colaborativa cujo processo pode ser compreendido como uma busca pela compreensão mais elaborada de perguntas ou problemas previamente identificados. A pesquisa-ação pode ser definida como pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação, na qual pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (LAVILLE e DIONE, 1999). Nunan (1992) define pesquisa-ação, como um estudo de caso escolar, feita por professores que usam o status de participantes como base para desenvolver habilidades de observação e análise da prática docente.

Lakatos e Marconi (2001) discutem a pesquisa-ação como aquela que envolve um plano de ação baseado em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada, além de um relato desse mesmo processo. A pesquisa-ação está compreendida como uma modalidade de pesquisa

participativa, pois propõe um trabalho que engloba a participação efetiva de uma população pesquisada no processo de geração de conhecimento.

Thiollent (1988) delimita que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada. Desta interação, resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados, sendo que o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação.

A pesquisa não se limita a uma forma de ação, segundo Thiollent (1988), mas pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. Este estudo caracteriza-se por pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador e os participantes estão envolvidos de modo participativo, conforme descrevemos a seguir.

2.2 Contexto da pesquisa

O cenário da pesquisa é composto por uma escola da Rede Particular e outra da Rede Municipal do Ensino Fundamental do primeiro ciclo, localizadas na Grande São Paulo. Apesar dos dois cenários serem distintos, eles apresentam características comuns, possibilitando que os resultados desta investigação sejam comparados, em busca de possíveis semelhanças e diferenças. Para a escolha dos cenários, consideramos o contexto profissional em que a pesquisadora encontra-se inserida, através de sua atuação como professora em ambas as escolas.

2.2.1 As escolas

A escola municipal localiza-se em Barueri na Grande São Paulo, foi inaugurada em 2003 e atende cerca de mil alunos distribuídos em dois períodos. O foco da escola está na educação infantil, atendendo a faixa etária entre 3 e 6 anos, e, também, no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, constituído pela faixa etária entre 7 a 10 anos. Há um laboratório de informática com 20 computadores. A pesquisa foi realizada com uma turma de 27 alunos do quinto ano, que estudam inglês desde o terceiro ano. As aulas foram realizadas na sala de aula da turma. Os alunos apresentam muito interesse e prazer em aprender a língua inglesa, pois sempre participam da aula, falando ou apresentando dúvidas e curiosidades.

A escola particular está situada em Carapicuíba na Grande São Paulo, atende da educação infantil, faixa etária entre 2 a 5 anos, e alunos do ensino fundamental, primeiro a quarto ciclos, faixa etária entre 6 a 15 anos. Há cerca de 250 alunos matriculados e todos têm aulas de inglês. A escola é equipada com um laboratório de informática com 15 computadores com acesso a internet. A pesquisa foi realizada com uma turma do quinto ano com 12 alunos. Segundo relato dos alunos, o laboratório é utilizado para a digitação de trabalhos, pesquisas na internet, sendo que alguns professores utilizam a Web para ampliar assuntos estudados em sala de aula e outros professores utilizam *softwares* didáticos.

2.2.2 Os participantes

Os alunos pesquisados, da rede municipal, moram no mesmo bairro ou ao redor dele. Eles têm entre 9 a 10 anos e a maioria dos alunos pesquisados, estão inseridos em outras atividades oferecidas pelo município, no parque próximo à escola, como teatro e esportes em geral. A maioria dos alunos não possui computadores em casa e, conseqüentemente, não acessam a internet.

Os alunos pesquisados, da rede particular, tem entre 9 e 10 anos de idade e moram distantes da escola. Dentre os doze alunos pesquisados, quatro estudam inglês em escolas de idiomas, e outros dois alunos já fizeram curso. Eles apresentam muito interesse durante as aulas, são participativos, gostam de encenar pequenas peças, participar de jogos em inglês e cantar músicas. Os alunos têm computadores conectados à internet, possuem e-mail e participam de redes de relacionamento.

2.3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Para desenvolver este estudo, partimos da seguinte questão: Quais possíveis benefícios o uso de diferentes tecnologias, seja a utilização da internet ou de materiais autênticos, traz para o ensino de inglês para crianças? Para respondê-la, selecionamos os ciclos iniciais, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, o qual, apesar de facultativo, encontra-se consolidado no currículo de escolas particulares e em constante expansão no setor público.

Esta pesquisa tem como objetivo observar se a utilização de tecnologia em aulas de Língua Estrangeira para crianças afeta positivamente a aprendizagem, a participação e o engajamento, comparando uma situação de ensino-aprendizagem mediada pelo uso da internet, na escola particular, com outra situação mediada pelo uso de materiais autênticos (revistas, *flashcards*, livros), na escola pública. Com base nessas reflexões e na análise das observações colhidas nas duas turmas, conduzirei uma discussão sobre as razões para o uso, ou não, da internet no ensino de língua inglesa para crianças.

2.4 Coleta de dados

Os procedimentos para a coleta dos dados foram organizados em três momentos: a organização dos dados, o seu estudo comparativo, seguido da interpretação e apresentação dos resultados.

Para isso, os dados foram colhidos durante a aplicação do projeto nas duas escolas, considerando o uso da internet, na escola particular, e o uso de materiais autênticos, na escola pública, para, desse modo, realizarmos a comparação entre as aulas com recursos digitais e as aulas com recursos analógicos.

A utilização da internet considerou o acesso a *sites*, *blogs* e dicionários *online*. Propusemos a escrita de um diário no *blog* da turma. O *blog* foi utilizado com a finalidade de registrar, em português, os relatos e as experiências das atividades realizadas durante as aulas. Com relação aos recursos analógicos, utilizamos revistas, *flashcards* e jogos educativos. Para registrar as experiências, propusemos a escrita, em português, de um diário de bordo.

A seguir, descrevemos um quadro com as tarefas realizadas, organizado a partir dos recursos tecnológicos utilizados: turma A, o contexto digital, e turma B, o contexto analógico.

QUADRO DE TAREFAS

Turma A: Contexto Digital	Turma B: Contexto Analógico
Aula 1: Jogo com flashcards, reconhecimento do novo vocabulário.	Aula 1: Jogo com flashcards, reconhecimento do novo vocabulário.
Aula 2: Acesso ao site <a4esl.org>; jogo “ <i>clothes and accessories</i> ”	Aula 2: Atividade que propõe denominar a figura, falando o nome correto da roupa em inglês; jogo do <i>hangman</i> (forca), entre grupos de 2 a 3 alunos.
Aulas 3 e 4: Acesso ao site <a4esl.org> para jogar <i>crossword</i> , em seguida acesso ao <i>blog</i> da turma para início do diário digital, com os comentários dos alunos.	Aulas 3 e 4: “Monte seu boneco com as roupas que você ouvir”; início do diário, com as palavras que aprendeu.
Aula 5: Expressar preferências sobre roupas para irem a lugares pré-estabelecidos na tarefa.	Aula 5: Expressar preferências sobre roupas para irem a lugares pré-estabelecidos na tarefa. Anotações no diário.
Aulas 6 e 7: Acesso ao <i>blog</i> <www.chocolatefashionblog.com>; enquete sobre o que os membros da família devem ou não usar. Registro das opiniões no <i>blog</i> .	Aulas 6 e 7: Olhar as revistas Teen <i>Vogue</i> (americanas novembro e dezembro de 2009).
Aula 8 : Término do registro no <i>blog</i> .	Aula 8: Registro nos diários analógicos sobre as atividades com a revista <i>vogue teen</i> .
Aula 9: Acesso ao site de relacionamento <i>e-pals</i> , para contato com garotos norte-americanos. Para descobrir preferências	Aula 9: Questionário

sobre as vestimentas deles.	
Aula 10: Questionário	_____

Por semana, a turma A possui duas aulas seguidas, totalizando cem minutos. Já as aulas da turma B acontecem uma vez por semana com duração de cinquenta minutos.

Na primeira atividade, utilizamos alguns jogos com *flashcards* para a introdução do novo vocabulário (*clothes*), nas duas turmas. O objetivo da atividade foi iniciar o aprendizado do tema “*clothes*”, de maneira lúdica, para estimular o interesse dos alunos.

Na sequência, com a turma A, entramos no *site* <a4esl.org> para acessar primeiramente, o *link* “*vocabulary easy with pictures*”, e, depois, o *link* “*clothes and accessories*”. Os participantes tiveram a oportunidade de exercitarem o que aprenderam e ampliaram o vocabulário com as palavras novas. O *site* apresenta as opções de respostas, mostrando se o jogador acertou ou não (Figura 3), trazendo também o total (*score*) com a porcentagem de acertos. Quando o aluno escolhe a resposta errada o *site* automaticamente mostra a resposta correta. A atividade foi feita em duplas e cada participante jogava uma vez. Houve também farão atividades de “*jig-saw*” para ligar figuras de roupas aos nomes corretos em inglês. Ao final das atividades, os alunos escreverão no *blog* “*A learning diary*”, quais as palavras que aprenderam e o que praticou.

Figura 1: Página inicial do site <a4esl.org>

Activities for ESL/EFL Students (English Study) - Windows Internet Explorer

http://a4esl.org/

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Personalizar Buscar + Buscados Y! Mail Respostas Flickr

Favoritos Sites Sugeridos Customize Links Free Hotmail Novadata Sistemas e Comp... Galeria do Web Slice

Activities for ESL/EFL Students (English Study)

Home Grammar-E Grammar-M Grammar-D Vocabulary-E Vocabulary-M Vocabulary-D

Activities for ESL Students

Crosswords-E Crosswords-D Bilingual JavaScript Flash HTML-Only For Teachers

Activities for ESL Students

a4esl.org

Quizzes, tests, exercises and puzzles to help you learn English as a Second Language (ESL)
This project of *The Internet TESL Journal (teslj.org)* has thousands of contributions by many teachers.

English Only	Two Languages
Grammar Quizzes	Bilingual Quizzes
Grammar - Easy	Arabic-English
Grammar - Medium	Bulgarian-English
Grammar - Difficult	Burmese (Myanmar)-English
Grammar Quizzes about Places	Catalan-English
Vocabulary Quizzes	Chinese-English
Vocabulary - Easy	Creole-English
Vocabulary - Easy with Pictures	Croatian-English
Vocabulary - Medium	Czech-English
Vocabulary - Difficult	Dutch-English
Crossword Puzzles	Finnish-English
Crossword Puzzles - Easy	French-English
Crossword Puzzles - Not So Easy	German-English
	Greek-French

Internet 100%

Iniciar Educação física escol... ESL Games, Quizzes ... Activities for ESL/EFL ... Documento1 - Micros... PT 12:55

Figura 2: Atividade de vocabulário sobre roupas

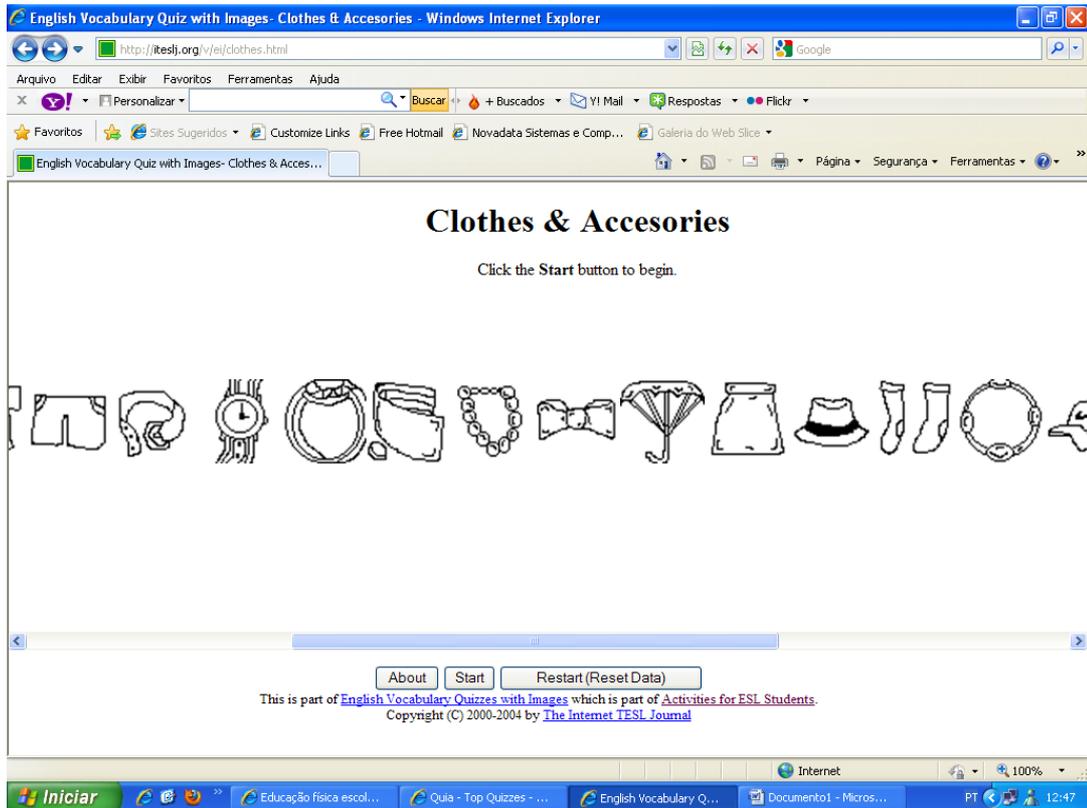
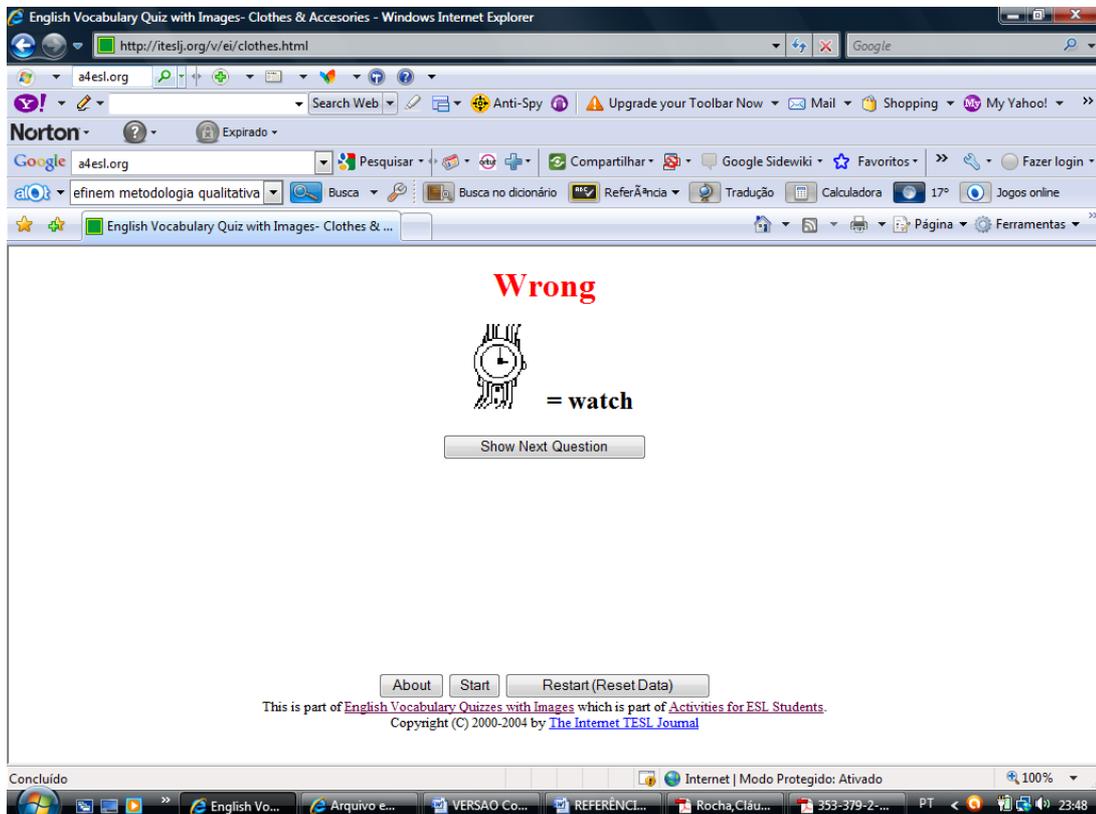


Figura 3: Atividade de vocabulário sobre roupas



A LEARNING DIARY

Hoje eu aprendi.....

Hoje eu pratiquei.....

Hoje eu usei inglês nestas situações

Algo que eu disse muito bem hoje....

Um erro que eu cometi hoje.....

Minhas dificuldades

Na atividade seguinte, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas preferências sobre roupas e acessórios. Fizemos uma enquete sobre quais roupas que eles preferem para ir a alguns lugares pré-estabelecidos na atividade. Os alunos registraram as preferências num painel elaborado pela professora da seguinte forma:

OUR GROUP FAVORITE CLOTHES

What do you like wearing to go to

Students	Park	Church	Home	Club	Movie	Supermarket
Larissa	Shorts and Sandals	Dress	pijama	Skirt	Dress	t-shirt and legging
Ana	T-shirt shorts Sandals	Skirt	pijama	Bikini	Jeans and coat	dress
Júlia	Dress sandals	White dress	pijama	t-shirt and shorts	Dress shoes	t-shirt and jeans
Letícia	t-shirt shorts sneakers	dress	Mini skirt and shirt	Dress	Jeans and shirt	Jeans and t-shirt
Paulo	T-shirt jeans	Jeans and polo	Pants and t- shirt	_____	Jeans and polo	Jeans and pólo
Victor	T-shirt jeans	Pants and shirt	t-shirt and shorts	t-shirt and shorts	Pants and t-shirt	Pants and shirt or sweater

Otávio	t-shirt and shorts	—	t-shirt and shorts	t-shirt and shorts	shirt and jeans	Shirt and pants
João	t-shirt and shorts	Pants and polo	t-shirt, shorts and slippers	t-shirt and shorts	Shirt , jeans and shoes	Polo and pants
Maria	t-shirt and skirt	Dress	Shorts, shirt	Dress	Dress and shoes	Dress and boots
Caio	Polo and shorts	Polo and jeans	Pijama	Shorts	Shirt and jeans	Polo and jeans
Paula	t-shirt and shorts	Shirt and skirt	t-shirt and shorts	Dress	Skirt and shirt	Dress
Alexandre	t-shirt and jeans	Polo, jeans and shoes	t-shirt and shorts	Shorts	Jeans and shirt	Jeans and shirt

As roupas mais frequentes:

T-shirt	23 vezes
Jeans	17 vezes
Shorts	15 vezes
Shirt	12 vezes
Dress	11 vezes
Polo	08 vezes
Skirt	05 vezes
Shoes	04 vezes
Pijama	04 vezes
Pants	04 vezes
Sweater	01 vez
Coat	01 vez
Legging	01 vez
Slippers	01 vez
Sneakers	01 vez
Boots	01 vez

Na atividade seguinte, acessamos um *blog* (figura 4) norte-americano⁷ sobre moda, estilo e acessórios. O objetivo da atividade foi permitir que os alunos acessassem outras culturas. Para isso, analisamos o item: “*Boys, should never wear pink and green*”. A autora do *blog* sugere que o menino da foto, que está usando uma camisa rosa e um *sweater* verde, troque as cores por azul e amarelo. Primeiramente, os alunos observaram, discutiram e registraram no blog da turma a opinião, sobre as cores que meninos devem ou não usar, e depois fizemos a seguinte enquete:

- 1.) Mothers should never wear.....
- 2.) Grandmothers should never wear.....
- 3.) Fathers should never wear.....
- 4.) My sister (or brother) should never wears.....

Figura 4: Página do blog www.chocolatefashionblog.com



⁷ <<http://www.chocolatefashionblog.com/2009/05/little-boys-should-never-wear-pink-and.html>>

Cada aluno escreveu sua opinião no nosso *blog* e ao final de cada aula escreveram o *Learning diary*. No site <www.epals.com>, é possível encontrar pessoas de diversas partes do mundo, para manter contato ou simplesmente treinar a língua inglesa por meio da escrita. Nós entramos em contato com um grupo de três crianças dos Estados Unidos, entre 5 a 10 anos, para sabermos mais como gostam de se vestir. As questões foram devidamente orientadas pela professora, sendo que os alunos fizeram as perguntas, a professora as corrigiu e os alunos enviaram às crianças norte-americanas.

Figura 5: Página inicial do site: www.epals.com/

The screenshot shows the epals.com website interface. At the top, there is a navigation bar with options like Home, Focus Areas, Projects, Connect, Forums, How To, and ePals Tour. Below this, a search bar is visible. The main content area displays a profile for 'Kim Fleming - USA'. The profile includes a project description: 'I have three boys interested in communicating with epals on a regular basis: My oldest son is 10. He enjoys playing piano, soccer, baseball, watching sporting events, drawing, and reading. My second son is 8. He enjoys gaming, collecting trading cards, legos, math and art. And my youngest son is 5. He enjoys reading simple books, making crafts, and playing computer games. All three are interested in meeting boys in other countries. We live near Washington, DC in the United States.' Below the description is a table with details: Location (Sykesville, Maryland, USA), Number of participants (3), Grades (Gifted), Language (English), and Age range (5-10). To the right of the profile, there are sections for 'Authentic global collaborations' and 'Suggested Projects and Forums', including 'Digital Storytelling' and 'Global Warming'.

Nas aulas analógicas, fizemos a atividade introdutória com os *flashcards*, para reconhecimento de vocabulário. Em seguida, grupos de alunos analisaram revistas Teen Vogue, na seção *checklist*, com as roupas e acessórios, divididas por grupos: *school day*, *the weekend*, *at party*. Nessas seções, os participantes tiveram a oportunidade de observar e conhecer palavras novas e de as exercitarem, além de observarem quais são as vestimentas para cada momento, de acordo com o contexto sócio-cultural dos adolescentes. Depois de observadas as revistas, fizemos um jogo, dividindo a turma dividida em grupos, para praticar o vocabulário sobre *clothes*. Ao final da atividade, os alunos escreveram no seu diário (*a learning diary*), quais as palavras que aprenderam e o que praticou.

A LEARNING DIARY

Hoje eu aprendi.....

Hoje eu pratiquei.....

Hoje eu usei inglês nestas situações

Algo que eu disse muito bem hoje....

Um erro que eu cometi hoje.....

O que mais gostei...

Algo que detestei...

Minhas dificuldades

Na próxima atividade, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas preferências sobre roupas. Fizemos uma enquete sobre quais roupas que eles preferem para irem a alguns lugares pré-estabelecidos na atividade. Os alunos registraram as preferências no diário e para completar a atividade entrevistaram pelo menos um colega de classe, também sobre suas preferências:

What do you like wearing to go to (Park, church, club, movie, supermarket?)

Alguns grupos observaram uma foto, na revista *Vogue Teen*, de um rapaz vestindo uma camiseta rosa e calça jeans e outros observaram a imagem de um rapaz vestindo camisa, gravata, calça jeans e tênis, com o objetivo de responder às questões: *Boys should never wear Pink t-shirt? Boys should never wear tie and tennis?* Primeiramente, os alunos observaram e discutiram, para, depois, registrar no diário as opiniões. Após essa sequência, fizemos a seguinte enquete:

- 1.) Mothers should never wear.....
- 2.) Grandmothers should never wear.....
- 3.) Fathers should never wear.....
- 4.) My sister (or brother) should never wears.....

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Esta seção tem por objetivo analisar os dados a partir das atividades apresentada. Na realização desta pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionários, relatos dos diários e relatos do *blog*. A seguir, apresentamos cada instrumento utilizado, bem como procedimentos de coleta.

Os relatos publicados no *blog* foram transportados para o *Word*, por meio dos comandos selecionar, copiar e colar. Para armazenar os arquivos, criamos uma pasta e subpastas com os nomes dos alunos. Os arquivos foram gravados com nomes dos conteúdos. Os relatos foram organizados periodicamente. Procedemos

com uma leitura mais detalhada, colocando em negrito alguns pontos importantes, que poderiam ser utilizados na análise de dados.

Em relação ao questionário, fizemos uma transcrição das repostas, na qual destacamos em negrito as respostas que poderiam ser discutidas na análise de dados, como, por exemplo, os momentos em que os alunos mencionaram o que aprenderam, o que gostaram, as suas dúvidas e o que não foi satisfatório. Esse instrumento pôde confirmar as percepções dos alunos referentes a alguns aspectos do aprendizado linguístico e do uso da tecnologia, especificamente a internet, durante as aulas.

Após a organização e leitura de cada instrumento, dividimos os dados em duas categorias: aulas com tecnologia digital e aulas com materiais analógicos.

2.5.1 Questionários

Os questionários foram elaborados para recolher, na escola particular, indícios e opiniões sobre leitura na tela, os hábitos de uso da Internet, as expectativas e motivações dos alunos, já na rede pública, buscamos verificar as expectativas com relação ao uso de materiais autênticos e a inserção de jogos educativos, considerando, também, os aspectos motivacionais.

Questionário nº1

1) O que você acha de ler na tela do computador?

() a mesma coisa que ler no papel

- bem diferente de ler no papel
- bom
- ruim, porque doem os olhos
- ruim, porque às vezes me perco
- outros motivos

2) Quando usa a Internet, quais atividades que faz?

- pesquisa
- jogos
- escreve e lê e-mails
- blogs
- sites de relacionamentos
- outros

3) O que você acha de ler, jogar e fazer atividades, na internet, em inglês?

4) O que você espera aprender durante as aulas?

O questionário nº2, coleta de opinião, foi aplicado após a 8ª aula aos alunos da turma A. O objetivo foi fazer uma avaliação das aulas, verificar a percepção dos alunos em relação à motivação e à aprendizagem e as vantagens e desvantagens do uso do computador para aprendizado do inglês. As respostas foram redigidas no processador de textos *Word*.

Questionário nº2 - coleta de opinião

- 1) Você vê mais vantagem ou desvantagem em estudar inglês usando o computador? Explique.
- 2) Acessar o site com as atividades e jogos em inglês ajudou a memorizar as palavras novas? Dê exemplos.
- 3) Trabalhar com o blog norte-americano ajudou aprender inglês? Você gostou da experiência ? Explique.
- 4) O que você acharia se as aulas fossem só com material impresso?
- 5) Qual foi sua maior motivação para participar das atividades?
- 6.) Quais sites que você costuma acessar em seu tempo livre?
- 7) Como você acha que foi sua participação durante as aulas? Como você acha que se saiu?
- 8) Até agora o que foi melhor nas aulas? E o que foi pior?

2.5.2 Relatos dos Blogs

A criação do *blog* teve como objetivo obter um espaço para tomada de consciência do aprendizado da língua inglesa. A proposta foi permitir que os alunos escrevessem suas percepções sobre as atividades feitas durante as aulas. Os relatos foram escritos em português e publicados no *blog*. Normalmente, os relatos eram redigidos no final das aulas e o conteúdo buscava esclarecer o que os alunos aprenderam, o que gostaram ou não e quais dúvidas e dificuldades existiam em relação à língua inglesa. A função do *blog* foi, na verdade, um diário de experiências.

No primeiro relato, os alunos descreveram a experiência do primeiro acesso ao site <a4esl.org>. Seguindo a orientação do *Learning Diary* descrita anteriormente. Os alunos relataram o aprendizado dessa aula com relação ao novo vocabulário e a diversidade de palavras novas da atividade. O segundo relato foi sobre uma atividade de “*crossword*” no mesmo site, assim foi inclusa no relato nº1. Para cada relato, fizemos alguns comentários e alguns questionamentos.

No segundo relato, os alunos escreveram sobre a atividade das preferências de roupas para ir a determinados lugares. E, ao final, terminamos a enquete com um quadro com as roupas mais utilizadas por eles.

Os alunos, no relato da experiência n.º3, comentaram o item, do blog *chocolate fashion*, “boys should never wears Pink and Green”. Após esse relato, os alunos fizeram uma enquete, respondendo o que os membros da sua família nunca deveriam usar. As respostas dessa enquete eles escreveram em inglês. Após a escrita, fizemos alguns comentários e foi solicitado que os alunos fizessem algumas correções. A discussão resultou em uma continuação do terceiro relato.

O relato da experiência nº4 consistiu em escrever as questões que os alunos fizeram, no site de relacionamento *e-pals*, às crianças norte-americanas. Os alunos relataram como questionaram, quais respostas foram dadas, as conclusões a que chegaram em relação às roupas que crianças de outras culturas gostam de usar. Pedimos, também, que detalhassem a experiência de entrar em contato com uma criança estrangeira, se gostaram ou não, quais dificuldades. O questionário foi feito informalmente numa conversa entre professor-pesquisador e participantes, sendo gravado.

2.5.3 Notas

Procuramos fazer um registro a cada aula. Em alguns momentos, registramos as nossas angústias com relação às dificuldades enfrentadas e suas consequências. Em outros momentos, relatamos algumas opiniões de alunos ou a nossa percepção quanto à motivação, ao engajamento e ao aprendizado. Anotamos, também, algumas questões ou dúvidas dos alunos, em relação à atividade e as suas dificuldades. Essas notas foram feitas à mão.

CAPÍTULO III

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados de nossa pesquisa. Reiteramos que o nosso objetivo foi observar se a utilização de tecnologia em aulas de Língua Estrangeira para crianças afeta positivamente a aprendizagem, a participação e o engajamento, comparando uma situação de ensino-aprendizagem de ensino de inglês mediada pela internet com outra situação por materiais autênticos (revistas, flashcards, livros). Para isso, buscamos responder à seguinte questão: Quais possíveis benefícios o uso de diferentes tecnologias, seja a utilização da internet ou de materiais autênticos, traz para o ensino de inglês para crianças?

Para organizar a apresentação dos resultados, dividimos o capítulo em duas seções: na primeira são focalizados e discutidos aspectos relacionados aos benefícios das aulas de língua inglesa mediadas pelo uso da internet; na segunda, são evidenciados aspectos em relação às aulas mediadas pela utilização de materiais autênticos.

3.1 A internet nas aulas de língua inglesa

Nesta seção, o foco da análise é o uso da internet nas aulas de inglês, sendo discutidos e apresentados os resultados relacionados à experiência de aprendizagem vivida por meio do uso desse recurso digital.

3.1.1 Questionários

A questão número 1 teve como objetivo verificar as expectativas, hábitos de usos da internet, opiniões sobre jogos e leitura na internet. Para verificar se as expectativas e motivações foram atingidas ou até modificadas, elaboramos o questionário de coleta de opinião. Como trabalhamos leitura no *blog*, julgamos interessante saber o que pensavam sobre a leitura no computador.

O que você acha de ler na tela do computador?	Número de alunos
A mesma coisa que ler no papel	8
Bem diferente de ler no papel	2
Bom, podem navegar para diversos lugares	4
Ruim	0
Ruim, porque me perco	0
outros	0

Os resultados referentes às opiniões dos alunos demonstraram que não houve uma opinião contrária à leitura, pois os alunos já tinham o hábito de ler na tela

do computador e ninguém assinalou as alternativas *ruim* ou *ruim porque me perco*. Para oito dos doze alunos, a leitura na tela é igual à leitura do papel. Apenas dois alunos disseram que há diferença entre a leitura no papel e na tela do computador. Outros quatro alunos disseram que ler na tela é bom, o que demonstra como eles estavam motivados e também acostumados a ler na tela.

Quando usa a Internet, quais atividades que faz?	Número de alunos
Pesquisa (sites de busca, pesquisas escolares)	12
Jogos	08
Escreve e lê e-mails	10
Blogs	09
Sites de relacionamentos (Orkut,MSN)	12
Outros	0

Essa questão buscou investigar os hábitos de uso e mostrar a familiaridade dos alunos com a internet. Os índices mostraram que os doze alunos utilizam a internet para fazer pesquisas escolares ou utilizar sites de relacionamentos. Dez alunos leem e escrevem *e-mails*, nove visitam *blogs* e oito jogam na internet. Os resultados indicaram que os alunos utilizam a internet para fins educativos, entretenimento e relacionamento. No que se refere à motivação e às expectativas dos alunos em relação às aulas, os resultados são apresentados abaixo:

A questão três é de cunho motivacional e a questão quatro foi feita para saber as expectativas dos alunos.

- 3) O que você acha de ler, jogar e fazer atividades, na internet, em inglês?
- 4) O que você espera aprender durante as aulas?

	Razões	Número de alunos
Motivação	Aprender inglês	5
	Aprender	4
	Diversão enquanto aprende	3
Expectativa	Inglês	7
	Aprender mais	5

De acordo com esses resultados, observamos que, com relação à motivação, cinco alunos tinham interesse no aprendizado do inglês. Quatro alunos responderam aprender sem especificar, podem se referir ao aprendizado linguístico ou algo relacionado à tecnologia, já que a internet fez parte das aulas. Outros três alunos indicaram a diversão como um dos fatores motivacionais para as aulas.

Com relação às expectativas, sete alunos afirmaram que tinham expectativas de aprenderem a língua inglesa e cinco de aprenderem mais do que já haviam aprendido nas séries anteriores, já que esses alunos estudam a língua inglesa desde a educação infantil.

O objetivo do questionário nº2 foi fazer uma avaliação das aulas, para verificar a percepção dos alunos em relação à motivação e à aprendizagem, considerando as vantagens e desvantagens do uso da internet para aprendizado inglês e a participação durante as aulas.

QUESTIONÁRIO
Você vê mais vantagem ou desvantagem em estudar inglês usando o computador?
Acessar o site com as atividades e jogos em inglês ajudou a memorizar as palavras novas? Dê exemplos.
Trabalhar com o blog norte-americano ajudou aprender inglês? Você gostou da experiência ? Explique.
O que você acharia se as aulas fossem só com material impresso?
Qual foi sua maior motivação para participar das atividades?
Como você acha que foi sua participação durante as aulas? Como você acha que se saiu?
Até agora o que foi melhor nas aulas? E o que foi pior?

1) Você vê mais vantagem ou desvantagem em estudar inglês usando o computador?

João: *Eu acho legal a aula com o computador, o jogo é divertido. É muito difícil o blog todo em inglês. A gente aprende.*

Letícia: *A gente aprende mais. Eu gosto mais. Mais rápido as atividades.*

Otávio: *É mais vantagem a gente gosta de ficar no computador. Tem mais figuras.*

Paula: *Eu gosto da internet, mas prefiro ficar com minha colega.*

Caio: *Bem legal no computador. Eu prefiro. Só não gosto de escrever muito.*

Observamos a resposta do João, que achou o *blog* norte-americano difícil, que declara também que aprende mais, utilizando a internet. Segundo Daniels (2003), agindo sobre algo no mundo, nesse caso o *blog* em inglês, os alunos se envolvem com os significados que o *blog* assumiu na atividade social.

De acordo com esses relatos, notamos que os alunos gostaram da aula, pois estão familiarizados com o computador e a internet. Os jogos ofereceram dinamicidade e rapidez às aulas, inserindo imagens e figuras que ajudam a compreensão global do jogo ou do conteúdo do *blog*. A aluna Paula prefere fazer todas as atividades em dupla, por isso diz preferir com a colega. De acordo com as concepções vygotskianas estudadas, a aprendizagem por ser um processo social permite ao aprendiz mais experiente compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos experiente, enfatizando a aprendizagem como uma colaboração conjunta entre os sujeitos em diferentes atividades, como ocorreu com a aluna Paula.

Pelas repostas, pudemos analisar como os alunos se sentem motivados devido ao aspecto visual da internet, bem como, qual é a sua reação em responder uma atividade ou um jogo em grupo.

2) Acessar o site com as atividades e jogos em inglês ajudou a memorizar as palavras novas? Dê exemplos.

Caio: *Ajudou porque quando eu errava, aparecia o certo no jogo.*

Victor: *Sim. Eu vi outras coisas no jogo. O site tem as palavras que tem nos outros jogos, start, restart. Gostei.*

Larissa: *Sim. Eu aprendi “belt”, e “decerei” outras.*

Os alunos não apresentaram dificuldades com a tela do jogo, pois possuem um conhecimento prévio das palavras que aparecem nos jogos virtuais. Segundo o

relato de Caio, ele aprendeu, porque recebeu a resposta correta instantaneamente, o que não acontece com exercícios resolvidos por escrito. Destacamos a agilidade e rapidez na obtenção de resultados por meio do jogo na internet. Erben (2009) pontua o potencial das atividades mediadas por tecnologia, para aprendizes do nível básico, pelo suporte com imagens, tabelas, que liguem o vocabulário ou texto à representação visual.

3) Trabalhar com o blog norte-americano ajudou aprender inglês? Você gostou da experiência? Explique.

Larissa: *O blog é difícil, muita coisa tudo em inglês. Gostei da pergunta sobre a roupa do menino. A experiência foi boa, porque não tinha visto na internet alguma coisa tudo em inglês.*

Victor: *É diferente. Eu fico na internet em casa jogando, às vezes, vou nos blogs. Eu fiz os jogos em inglês, foi fácil. No blog, tudo em inglês fica um pouco difícil, é diferente.*

Os alunos sentiram um pouco de dificuldade no primeiro acesso ao *blog*. Depois, sentiram-se um pouco mais familiarizados e gostaram da experiência. Segundo Erben (2009), as atividades digitais, por meio da internet, promovem muitas oportunidades aos alunos de ler, escrever ouvir, discutir por meio da escrita e oralmente, navegar na *web*, criar *blogs* relacionados aos tópicos estudados, ler as mensagens deixadas pelos colegas da turma.

4) O que você acharia se as aulas fossem só com material impresso (livros, caderno, revistas..)?

Paula: Normal.

Letícia: Bom também. A gente precisa do livro. Mas na internet tem tudo.

Alexandre: Igual. A internet tem mais coisas. Dicionário.

Maria: A gente aprende também. Na internet eu vou e volto o jogo. Acho que posso errar. Mas também acerto.

Os alunos gostam da aula analógica, mas preferem a tecnologia. Segundo esses relatos, a internet tem mais opções de mediação, como o dicionário *online*, por exemplo. A aluna Maria relata que se sente mais a vontade para errar na internet, pois pode se corrigir automaticamente no jogo ou receber comentários no *blog*.

5.) Qual foi sua maior motivação para participar das atividades?

Larissa: Fazer atividade no computador é mais legal que fazer no livro. Não é cansativo. Gostei.

Paulo: Agente quer acertar bastante, no jogo.

Maria: Gosto das figuras e fotos. É mais bonito. No jogo a resposta aparece.

Caio: Não gosto de escrever, mas gostei do jogo, vou jogar em casa.

O aluno Paulo demonstra sua vontade de acertar e, no jogo, pode tentar quantas vezes forem necessárias. Os alunos querem aprender mais e a motivação e interesse recai sobre a parte gráfica da internet que desperta interesse nas crianças. Para Nunan (2005), os alunos aprendem melhor quando estão ativamente engajados em oportunidades de aprendizagens interativas.

6.) Como você acha que foi sua participação durante as aulas? Como você acha que se saiu?

Paula: Eu participei do jogo, e das perguntas. Fui bem.

Maria: A minha participação foi boa. Eu fiz as atividades. Aprendi as coisas.

Larissa: Gostei. Fui bem.

Caio: Eu participei de tudo. Me saí bem. Participei dos jogos, do blog e das questões.

A partir desses relatos, pudemos observar que os alunos participaram e gostaram de fazer as atividades propostas.

7.) Até agora o que foi melhor nas aulas? E o pior?

Caio: O melhor foram os jogos. Pior o blog todo em inglês.

Larissa: O melhor foi o blog com o menino de camisa rosa e verde.

Letícia: O melhor foram os jogos. Gostei do jogo. O pior foi lembrar e escrever o que aprendi.

Maria: O melhor foi falar o que nossa família deve ou não usar. O mais difícil foi ver o blog.

Paulo: O melhor foram os jogos. Aprende brincando.

As crianças demonstram gostar de aprender por meio do jogo. O acesso ao *blog* foi mais complicado para eles, pois, a atividade seguinte, na qual os alunos discutiram quais roupas os membros de sua família devem ou não usar, foi considerada divertida.

3.1.2 Relatos do *blog*

Relato nº 1

O primeiro relato foi feito após o acesso ao site <www.4esl.org>, sendo que os alunos fizeram as atividades e, em seguida, redigiram as suas percepções.

Larissa: *O jogo foi um pouco fácil, a minha dificuldade era quando aparecia um desenho diferente que eu errei. Consegui aprender uma palavra diferente belt.*

Júlia: *A aula foi na sala de informática. Eu gostei, nós jogamos em inglês. Era fácil, e quando eu errei apareceu o correto. É bom assim a gente aprende. Aprendi nomes das roupas e acessórios*

Victor: *Foi bom. Tinha algumas coisas diferentes tipo: colar, carteira, cinto, anel.*

Maria: *Hoje eu aprendi outras coisas novas. Aprendi umas palavras diferentes, mas não sei escrever agora. E tinha acessórios. Legal.*

Nesse relato, observamos que os alunos gostaram da atividade e identificaram palavras diferentes das estudadas nos *flashcards*, a primeira atividade de reconhecimento de vocabulário, reconhecendo que expandiram o vocabulário. Assim, nesse primeiro momento, temos relatos positivos em relação ao jogo, os alunos demonstraram engajamento e motivação durante a atividade, pois participaram, auxiliaram o seu companheiro de dupla, pediram auxílio à professora de acordo com as necessidades.

Relato n.º2

O segundo relato refere-se ao site <esl.org>, o qual os alunos acessaram para jogar o “crossword”.

Caio: *Nós entramos no site para jogar, o melhor foi ter que fazer em menos tempo que meus colegas. Tivemos que lembrar as palavras para preencher e terminar rápido. Primeiro foi difícil, depois fui lembrando.*

Maria: *A cruzadinha foi difícil, porque se errar uma letra não dá certo. Eu fui fazendo, até o fim. Achei bom, tive que lembrar das roupas em inglês.*

Otávio: *Hoje nós fizemos uma cruzadinha todinha em inglês, era com as palavras que aprendemos. Tinha que terminar mais rápido que os outros. Então foi muito legal. Se errar uma letrinha, pronto tem que fazer tudo certo.*

João: *Hoje eu gostei, nunca tinha feito cruzadinha no computador e era em inglês. É diferente. Tive que lembrar as palavras. Teve uma competição, eu acabei mais rápido. Legal.*

Larissa: *Eu achei difícil o jogo de hoje. A cruzadinha é legal, mas tem que saber as palavras direito. Então eu demorei para acabar.*

Letícia: *O jogo foi uma cruzadinha na internet, eu estou gostando porque a gente pode também jogar essas coisas em casa. Assim eu aprendo e me divirto.*

Os participantes gostaram da atividade, pois conseguiram lembrar o que aprenderam, porém acharam difícil. As crianças se sentiram motivadas pela competição. Podemos observar que as dificuldades podem atrapalhar a motivação e o engajamento na execução das atividades, ao mesmo tempo pode também ser tratada como um desafio. Para Rocha (2006) fatores como motivação, confiança, autoestima influenciam muito o processo de ensino de uma língua estrangeira.

Relato n.º 3

O relato número 3 foi realizado após a enquete sobre as preferências de roupas de cada participante, considerando o que gostam de usar para irem a lugares pré-estabelecidos na atividade.

Ana: *É muito bom saber as roupinhas que minhas amigas gostam, e falar das minhas também. Adoro!*

Júlia: *As roupas que gostamos são parecidas, é gostoso falar das minhas roupas favoritas.*

Victor: *Eu gostei da atividade, os jogos são mais legais.*

João: *Eu e meus amigos gostamos de roupas parecidas. A atividade foi boa. No final, vimos as roupas mais usadas, repete bastante.*

Nesses relatos, observamos que o interesse pela atividade foi maior por parte das meninas, pois elas gostaram de falar de suas preferências e participaram efetivamente, perguntando mais, querendo saber mais a respeito das preferências de seus colegas. Os meninos preferem as atividades de competição e os jogos na internet, porque consideram mais interessantes os desafios.

Para Figueira (2002), a criança aprende muito à medida que interage, verbalmente ou não, com as pessoas e com os objetos, ou seja, as suas habilidades linguísticas crescem por meio da interação.

Relato n.º4

Na atividade seguinte, os participantes acessaram o *blog* <www.chocolatefashionblog.com>, para observarem o item “*Boys should never wear pink and green*”.

João: *Eu não usaria verde e rosa, muito feio. A atividade foi fácil, o blog é todo em inglês, mas a foto ajuda. A professora ajudou também.*

Otávio: *O menino pode usar rosa, cada um usa a roupa que gosta, eu tenho camiseta rosa, eu gosto. O blog tá todo em inglês, é difícil. Gostei de dar minha opinião, os meus colegas não gostam de rosa.*

No primeiro relato, o aluno declarou como fator importante a ajuda da professora para compreensão do *blog* e da atividade. Considerando as postulações vygotskyanas, a função do educador é favorecer a aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. No conceito de ZPD, as crianças com habilidades parciais, desenvolvem-se com a ajuda de parceiros mais habilitados até que tais habilidades passem de parciais a totais.

3.2 O uso de materiais autênticos nas aulas de língua inglesa

Nesta seção, o foco está na aula analógica, ou seja, com a mediação de materiais autênticos como revistas, livros e *flashcards*. Para isso, discutimos e apresentamos os resultados relacionados à essa experiência de aprendizagem.

3.2.1 Questionários

O questionário um teve como objetivo verificar as expectativas em relação às aulas de língua inglesa e os usos da língua inglesa fora da aula.

Você fala ou utiliza a língua inglesa fora da sala de aula?	Número de alunos
Vídeo game	14
Computador/ Internet	08
Revistas/ livros	0
Histórias em quadrinhos	0

Filmes	01
Com familiares	0
Outros	0
Não utilizo	07

Os resultados demonstraram que os alunos têm hábito de jogar no vídeo game ou no computador e acabam utilizando algumas palavras em inglês nos comandos dos equipamentos. Percebemos também que eles nunca viram ou leram revistas, gibis e livros em inglês. Sete dos vinte e nove alunos declararam não utilizarem a língua inglesa fora da escola.

	O que você acha de ler revistas e jogar durante as aulas de inglês?	Número de alunos
Motivação	Aprender mais inglês	09
	Diversão enquanto aprende	20
Expectativa	Bom	17
	Ruim	04
	Fácil	03
	Difícil	13
	Não sei	03

Os resultados demonstraram que vinte alunos indicaram a diversão como um dos fatores motivacionais para as aulas. Enquanto nove declararam o desejo de aprender mais. Os participantes tiveram a oportunidade de escolher mais de uma alternativa em relação às suas expectativas. Os resultados demonstraram que a

maioria acredita ser agradável a leitura de revistas e a realização de jogos durante as aulas, mas quase a mesma quantidade de alunos considerou esses procedimentos difíceis. Concluímos que os participantes têm expectativas positivas, apesar de acharem que o andamento das aulas seria difícil. Apenas três alunos responderam não saber, e outros três consideraram fácil as atividades de leitura e uso de jogos durante as aulas.

O objetivo do questionário número dois foi fazer uma avaliação das aulas, para verificar a percepção dos alunos em relação às vantagens e desvantagens para o aprendizado do inglês, considerando a sua participação durante as aulas.

1) Os jogos (memória, força, competição e montar o boneco) em inglês ajudaram a memorizar as palavras novas? Dê exemplos.

Participante 1: Os jogos ajudaram. A gente acaba aprendendo mais. É muito legal.

Participante 2: Legal. Eu memorizei as palavras, principalmente para a competição com o tempo marcado!

Participante 3: Gostei! A gente fica nervosa, mas acaba aprendendo, com as figuras.

Participante 4: Ajudaram a memorizar . É bom treinar jogando.

De acordo com esses relatos, observamos que os participantes gostaram da aula, e, principalmente, conseguiram memorizar o vocabulário estudado na primeira etapa. Pelas respostas, analisamos a motivação dos participantes, devido aos aspectos interacionais e competitivos dos jogos.

2.) Ler as revistas em inglês ajudou aprender inglês? Você gostou da experiência?

Explique:

Participante 1: É difícil, depois a gente vai se acostumando, a professora ensina, ajuda. Gostei.

Participante 2: Achei difícil. Mas é diferente, as revistas são em inglês, as figuras ajudam, a professora também ajuda. A revista parece com as nossas revistas em português.

Participante 3: Gostei . É tudo em inglês, achei legal! Não tinha visto uma revista para adolescente em inglês! Queria pra mim.

Participante 4: Um pouco difícil, mas gostei. É legal, ver coisas diferentes, tudo em inglês.

3.2.2 Relatos nos diários

O diário foi proposto aos participantes para relatarem as experiências que tiveram durante as aulas. Os relatos foram escritos em português, sendo redigidos ao final das aulas. Os participantes deveriam relatar o que aprenderam, o que gostaram, como foi a participação, descrevendo as angústias e dificuldades que tiveram.

No primeiro relato, os alunos foram orientados a escrever livremente o que aprenderam e o que gostaram da aula. Os alunos relataram o aprendizado dessa aula com relação ao vocabulário e à motivação. O segundo relato estava

relacionado à atividade sobre as preferências de roupas a ser utilizadas em determinadas ocasiões.

O relato número três se referiu às atividades de leitura realizadas com a mediação da revista *Vogue Teen*.

Relato n.º1

Participante 1: As palavras que o rádio falou eram roupas que nós estudamos, só que tinha que pensar rápido para montar o boneco. Fiquei no maior desespero! Eu gostei! Aprendi “Cap”, não lembrava.

Participante 2: Eu gostei, era tipo um jogo para montar meu boneco. Só que as roupas eram em inglês. Tinha que lembrar... Eu esqueci algumas. Foi legal.

Participante 3: O rádio fala muito rápido, então quando a professora colocou de novo, eu consegui entender mais. Foi bom. Muito rápido. Foi um pouco difícil.

Participante 4: Eu sabia algumas roupas em inglês, porque estudamos antes com os “cards”, eu entendi “skirt”, então coloquei na menina. Muito legal!

Segundo esses relatos, os alunos se sentiram desafiados pela atividade, pois foram estimulados a tentar compreender, mesmo que na segunda tentativa quais eram as roupas que deveriam utilizar para montar o boneco. Segundo Rocha (2006), fatores como motivação, confiança e autoestima influenciam muito o processo de ensino de uma língua estrangeira.

Relato n.º2

Participante 1: Tivemos que dizer as roupas que mais gostamos, eu gostei muito porque falamos um pouco em inglês, e o que não sabia em português.

Participante 2: É bom falar do que a gente gosta. Nós tivemos que falar das nossas roupas preferidas. E eu falei da minha cor favorita “Pink”!. I Love Pink!

Participante 3: Eu falei com meus amigos do que gostamos para sair, ou vir à escola. Eu falei um pouco em inglês. Eu prefiro falar tudo em português.

Participante 4: Nós falamos as roupas preferidas em inglês. Eu gosto de falar em inglês .

Um fator estimulante para aprendizagem é expressar suas preferências. As crianças gostaram muito de falar do que gostam e saber as opiniões dos colegas, considerando que a interação com os colegas pode ampliar significativamente a aprendizagem.

Relato n.º3

Participante 1: Achei interessante ver a revista em inglês, nunca tinha visto uma antes. É uma chance de ver coisinhas em inglês, numa revista.

Participante 2: A revista parece com as revistas que tem aqui no Brasil. Só que está em inglês. Eu achei diferente, é difícil. Mas dá para entender um pouco.

Participante 3: Tudo em inglês na revista, gostei. Eu acho que não tem no Brasil. Nunca vi na banca. Eu achei legal, apesar de entender pouco.

Uma das características da abordagem comunicativa, para Nunan (1992), é a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem. Os alunos acharam difícil ou diferente visualizar uma revista toda em inglês. Para eles, foi uma primeira oportunidade de ter contato com esse tipo de material, aproximando os alunos de outras culturas e contextos sociais. As imagens auxiliaram muito na compreensão geral da revista, interligando com o conhecimento prévio em torno de revistas brasileiras similares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pergunta de pesquisa questionou sobre os possíveis benefícios em torno da utilização da internet, comparando também com o uso de materiais autênticos. Como professora de inglês, partimos do pressuposto de que a internet traria mais benefícios do que a utilização de livros, revistas e *flashcards*.

Após a análise das aulas em escolas com diferentes contextos, entendemos que a mediação pelo uso da internet não é a única maneira de oferecer uma aprendizagem cooperativa nas aulas de língua inglesa, pois a inserção de materiais autênticos contribui de maneira equivalente para tornar a aula bem sucedida no que se refere à aprendizagem do idioma. Considerando a faixa etária semelhante dos participantes, a mediação da professora pesquisadora foi o mais relevante, por utilizar diferentes tecnologias e oferecer aulas igualmente significativas a perfis sociais diferentes.

O lúdico influencia o desenvolvimento da criança, pois, por meio do jogo, a criança aprende a agir, adquire iniciativa e autoconfiança e sua curiosidade é estimulada, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Com a turma do contexto digital, o lúdico foi mobilizado pela utilização dos jogos virtuais, pelos quais os alunos aprenderam vocabulário, estratégias linguísticas, formulação de frases curtas, em uma prática social real. O mesmo ocorreu com o acesso aos *blogs*, o que permitiu conhecer diferentes culturas e

entrar em contato com crianças da mesma idade, possibilitando uma reflexão sobre diferentes contextos sociais.

Com relação à turma do contexto analógico, o lúdico foi mobilizado pela utilização de jogos com *flashcards* e competições, considerando essa abordagem como uma forma de proporcionar uma participação do aluno de maneira intensa e total, por meio do clima de entusiasmo, exatamente, por mobilizar sentimentos de exaltação e tensão, seguidos por um estado de alegria e envolvimento emocional. O jogo propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Nas duas situações de aprendizagem, a criança aprende mais à medida que interage, verbalmente ou não, com as pessoas e com os objetos, ou seja, as suas habilidades linguísticas crescem por meio da interação. Pensando nos autores da nossa fundamentação teórica, o uso da internet proporcionou tarefas contextualizadas que incentivaram os alunos a aplicarem seu conhecimento de mundo ao conteúdo e à aprendizagem da língua, acentuando, nessa perspectiva, o potencial educativo das atividades mediadas por tecnologia digital. Com relação à utilização de materiais autênticos, as características do meio analógico possibilitaram, por sua vez, o uso da língua em atividades que mobilizaram o interesse e a necessidade do aluno, ou seja, que capacitaram o aprendiz a usar o inglês para realizar ações, na interação com os outros falantes-usuários dessa língua. O desenvolvimento da criança se deu com pares ou em atividades em grupos, aprimorando a aprendizagem e a interação das crianças com o meio e com os outros.

O resultado demonstrou que ambas as situações de ensino-aprendizagem foram motivadoras, enriquecedoras e proporcionaram momentos de contato com uso da língua, em situações que existem interlocutores reais. O resultado nos mostrou que a mediação do professor é tão fundamental quanto o material utilizado para que o ensino seja motivador e eficiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R. L. *The importance of Interaction in Classroom Language Learning*. Applied Linguistics. Cambridge University Press, 1984. p.156-171.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes 2008.

ASSIS-PETERSON, A. A.; M. O. C. GONÇALVES. Qual é a melhor idade para aprender Línguas? Mitos e Fatos. *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*. Volume 5. São Paulo: APLIESP, 1999. P. 11-27.

BARBARA, L.; R. C. G. RAMOS. (Orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

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

CELANI, M. A. A. *Ensino de Segunda Língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. *Um Programa de Formação Contínua*. In: M. A. A. Celani. (Org.). *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

DAMIANOVIC, Maria Cristina (2009) Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, Rosemary & DAMIANOVIC, Maria Cristina & HAWI, Mona & SZUNDY, Paula (orgs). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo. Andross. P 105-130

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ELLIS, G. (2004) *Developing Intercultural Competence with Children in the English Language Class*. Thresholds. Disponível em: <http://www.counterpoint-online.org/doclibrary/british_council/download/179/Thresholds-1-Gail-Ellis.pdf>. Acesso: 06 maio 2009.

FALLUH, H. M. *O Fator Idade e o Início do Aprendizado de uma Língua Estrangeira: Estado Atual das Pesquisas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, LAEL/PUC-SP.1978.

FIGUERA, C.D.S. Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira. In: ROCHA, C.H. (Org.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 199-227.

JORGE, M. Ensino de língua estrangeira. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, v.6, n.31, jan/fev 2000. Disponível em: <www.presencapedagogica.com.br>. Acesso: 15 nov. 2009.

JOHNSTONE, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications*. Edinburgh: SCRE. 1994. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp>> Acesso: 10 jun. 2009.

LAKATOS, E.; MARCONI, A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2005.

LARSEN-FREEMAN. D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: Manual de Metodologia da Pesquisa Em Ciências Humanas*. Belo Horizonte: Editora UFMG/Artmed, 1999.

LEFFA, V.O. Ensino de Línguas estrangeiras no Contexto nacional. *Contexturas*. Volume 5, 1998/1999. p.13-24.

_____. *Por um ensino de idiomas mais incluído no contexto social atual*. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, M. Linguagem/Interação e Formação do Professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: MEC/SEDIAE, 1996.

LUZ, G. A. *O Ensino de Inglês para Crianças: Uma Análise das Atividades em Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Goiânia, UFG, 2003.

MENDES, R.M.G. *O Ensino de língua inglesa na escola pública: interação e prazer*. Disponível em:<www.teachingchildren.com.br>. Acesso: 02 nov. 2009.

MOON, J. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

NETO, Ernesto Rosa. Laboratório **de matemática**. In: **Didática da Matemática**. São Paulo: Ática, 1992. p. 80.

NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE. M. *The Construction Zone*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

_____. *The global english pedagogical approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

_____. *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: V Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

PAIVA, V.L.M.O. *A www e o ensino de Inglês*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V.1. n.1, 2003. p.93-116.

PAIS, L. C. *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

PASSERINO, L. M. *Avaliação de jogos educativos computadorizados*. Taller Internacional de Software Educativo 98 – TISE 98. Santiago, Chile, 1998.

PORTELA, K. (2006). Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *E-revista unioeste*. Disponível em: <[e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/](http://revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/)>. Acesso: 20 jun. 2009.

PUJOL-BUSQUETS E VALLET, M. Maria Montessori: Educação Ativa e Sensorial. In: SEBARROJA, J. C. et al. *Pedagogias do Século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 25-36.

RICHARDS, J. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Approaches and Methodos. In: *Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação de Mestrado. Campinas, IEL/Unicamp, 2006.

_____. O Ensino de LE (Inglês) para Crianças por meio de Gêneros: Um Caminho a Seguir. *Contexturas: Ensino Crítico da Língua Inglesa*. Volume 10. 2006. p. 65-93.

STAHL, M.M. Software Educacional: Características dos Tipos Básicos. In: *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Rio de Janeiro, RJ, 1990.

SCHÜTZ, R. (2007). "Communicative Approach - Abordagem Comunicativa." *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-comm.html>> Acesso: 17 out. 2009.

SZUNDY, P. T. C. *Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem*. Intercâmbio: Uma Publicação de Pesquisas em Lingüística Aplicada. XI: 85-92.2002

_____. *A Construção do Conhecimento no Jogo e sobre o Jogo: Ensino-Aprendizagem de LE e Formação reflexiva*. Tese de Doutorado. São Paulo, LAEL/PUC-SP, 2005.

TELLES, J. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!" Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, 2002.

TENÓRIO, R. M. *Cérebros e Computadores: a complementaridade analógico-digital*. São Paulo: Escrituras, 2001.

VILAPLANA, E.: Pesquisar e cooperar. In: SEBARROJA, J. C.; et al. *Pedagogias do Século XX*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 73-84.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press. 1978 [1934].

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978[1934].

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1934].

WARSCHAUER, M. (2000). *The Internet for English Teaching: Guidelines for Teachers*. 2000. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Warschauer-Internet.html>> Acesso: 20 jun. 2009.

WERTSCH, J. V. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: *Uma introdução a Vygotsky*. DANIELS, H. (Org.). São Paulo: Edições Loyola, 1996.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

_____. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WOOD, D. *How Children Think and Learn*. London: Blackwell Publishing, 1998.

ANEXOS

PROGRAMAÇÃO DE UMA UNIDADE DE ENSINO – TURMA A – CONTEXTO DIGITAL

OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar desenvolvimento intelectual e social, para que o indivíduo possa ter acesso à informações e a novos conhecimentos.

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir, e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural.

Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

AULA 1

Material : Flashcards com “clothes”

Objetivo: Iniciar o aprendizado do tema “clothes”, de maneira lúdica por meio do jogo, respeitando o conhecimento prévio dos alunos. Identificar as roupas em inglês, e estimular os interesses dos alunos relacionados ao tema “clothes”. Nunan (2005:8) sugere na abordagem comunicativa, o uso dos 4Ps (present, practice produce and perform) . Assim, o warm up trata-se do primeiro P= presentation, a apresentação do assunto a ser estudado.

Situação Didática:

- Professora mostra os flashcards, alunos olham atentamente e verificam quais palavras já sabem em inglês. Em seguida professora fala o nome das roupas que os alunos não sabem;
- Professora mostra novamente os flashcards eles falam em inglês.
- A professora distribui jogo da memória para os alunos encontrarem os pares de roupas. E falarem em inglês os pares que formaram.
- Depois do primeiro treino, os grupos terão 5 minutos para formarem pares com as cartas. O grupo que tiver mais pares e falarem em inglês os pares que formaram, é o vencedor.
- Em seguida deverão jogar sem marcar o tempo, o grupo que formar pares primeiro é vencedor.

AULA 2

Material: Computadores conectados à internet

Objetivo: Proporcionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do vocabulário apresentado na atividade anterior. Os participantes terão a oportunidade de exercitarem o que aprenderam e ampliarem o vocabulário com palavras novas.

Situação Didática:

- Acessaremos o site <a4esl.org>, as primeiras instruções são de usabilidade do - site.
- Os alunos poderão navegar na primeira tela para conhecê-la. Após alguns minutos Acessaremos o jogo com o vocabulário “clothes and accessories”.
- Jogarão uma vez em duplas sem tempo pré-determinado.
- A próxima jogada vencerá quem terminar primeiro.
- Depois jogarão com tempo pré determinado, vencerá quem acertar mais (o jogo mostra o resultado).

AULAS 3 e 4

Material: Computadores conectados à internet

Objetivo: Proporcionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do vocabulário. Os participantes terão a oportunidade de escreverem no blog para iniciarmos um diário digital, com os comentários dos alunos sobre o que aprenderam, praticaram e as dificuldades.

Situação Didática:

- Acessaremos o site <a4esl.org>, para fazermos uma cruzadinha contendo as palavras sobre vestimentas em inglês.
- Acesso ao blog para iniciar os relatos.
- Estarão livres para escrever em português, visto que não é uma escola bilíngue.

AULA 5

Material: CADERNOS PARA ANOTAÇÕES, TABELAS

Objetivo: Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir , e as visões do seu próprio mundo.

Situação Didática

- Deverão perguntar aos amigos as preferências sobre as roupas para irem a lugares pré estabelecidos.
- Anotar na tabela para verificarmos depois as roupas preferidas.

AULAS 6 , 7 e 8

Material: Computadores conectados à internet

Objetivo: Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir , e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural.

Situação Didática

- Atividade em duplas.
- Acesso ao blog WWW.chocolatefashionblog.
- Primeiro momento poderão navegarem livremente.
- Visitar o link : *Little boys should never wear Pink and green*.
- Os alunos darão a opinião sobre o menino da foto no blog.
- A seguir faremos uma enquete sobre o que os membros da família de que aluno deve ou não usar.
- Registrar as opiniões da enquete no blog, em duplas.

AULAS 9

Material: Computadores conectados à internet

Objetivo: Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir, e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural.

Situação Didática

- Acessaremos o site WWW.e-pals.com.
- Entraremos em contato com três garotos norte-americanos.
- Realizaremos algumas perguntas para sabermos quais as roupas e cores que gostam de usar.
- Os alunos registraram no blog.

PROGRAMAÇÃO DE UMA UNIDADE DE ENSINO – TURMA B – CONTEXTO ANALÓGICO

OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar desenvolvimento intelectual e social, para que o indivíduo possa ter acesso à informações e a novos conhecimentos.

Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir, e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural.

Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo.

AULA 1

Material : Flashcards com “clothes”

Objetivo: Iniciar o aprendizado do tema “clothes”, de maneira lúdica por meio do jogo, respeitando o conhecimento prévio dos alunos. Identificar as roupas em inglês, e estimular os interesses dos alunos relacionados ao tema “clothes”. Nunan (2005:8) sugere na abordagem comunicativa, o uso dos 4Ps (present, practice produce and perform) . Assim, o warm up trata-se do primeiro P= presentation , a apresentação do assunto a ser estudado.

Situação Didática:

- Professora mostra os flashcards, alunos olham atentamente e verificam quais palavras já sabem em inglês. Em seguida professora fala o nome das roupas que os alunos não sabem;
- Professora mostra novamente os flashcards eles falam em inglês.
- A professora distribui jogo da memória para os alunos encontrarem os pares de roupas. E falarem em inglês os pares que formaram.
- Depois do primeiro treino, os grupos terão 5 minutos para formarem pares com as cartas. O grupo que tiver mais pares e falarem em inglês os pares que formaram, é o vencedor.
- Em seguida deverão jogar sem marcar o tempo, o grupo que formar pares primeiro é vencedor.

AULA 2

Material: Revista Teen Vogue, Cadernos

Objetivo: Proporcionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do vocabulário apresentado na atividade anterior. Os participantes terão a oportunidade de exercitarem o que aprenderam e ampliarem o vocabulário com palavras novas.

Situação Didática:

- Os alunos poderão olhar a revista para conhecê-la.
- Observar as pessoas na revista e descrever as roupas em inglês.
- Jogo da força entre grupos de 2 a 4 alunos.

AULAS 3 e 4

Material: Bonecos , roupas.

Objetivo: Proporcionar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do vocabulário. Os participantes terão a oportunidade de escreverem no blog para iniciarmos um diário digital, com os comentários dos alunos sobre o que aprenderam, praticaram e as dificuldades.

Situação Didática:

- Cada receberá seu boneco e algumas roupas.
- Deverão vestir o boneco com as roupas que a professora disser pausadamente.
- Após a primeira jogada, a professora dirá uma sequência de roupas diferentes sem pausa, vencerá quem vestir primeiro e corretamente.
- Registro no diário, em duplas, das experiências das aulas.

AULA 5

Material: CADERNOS PARA ANOTAÇÕES, TABELAS

Objetivo: Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir, e as visões do seu próprio mundo.

Situação Didática

- Deverão perguntar aos amigos as preferências sobre as roupas para irem a lugares pré estabelecidos.
- Anotar na tabela para verificarmos depois as roupas preferidas.

AULAS 6 , 7 e 8

Material: Revistas Teen Vogue

Objetivo: Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso da língua inglesa, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir , e as visões do seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural.

Situação Didática

- Atividade em ou grupos.
- Olhar as revistas teen vogue livremente.
- Primeiro momento poderão navegarem livremente.
- Analisar a seção checklist.
- Os alunos darão a opinião sobre o menino da foto com camiseta rosa.
- A seguir faremos uma enquete sobre o que os membros da família de cada aluno deve ou não usar.
- Registrar as opiniões da enquete no diário, em duplas.