

## **OFICINAS DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS: APRENDENDO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

*Juliana Freitag Schweikart\**  
*Leandra Ines Seganfredo Santos\*\**

**RESUMO:** O objetivo deste texto é apresentar resultados de um projeto desenvolvido com professores em pré-serviço, acadêmicos do quinto e sexto semestres do Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop. O projeto foi desenvolvido no segundo semestre de 2013, com cerca de 50 crianças de escolas públicas municipais, em formato de oficinas ofertadas como parte do Programa Mais Educação. O foco das oficinas voltou-se para o ensino de Língua Inglesa mediado pelo uso do computador e da internet. Os resultados mostram que o uso das tecnologias digitais proporcionou momentos de interações significativas dos alunos com a língua alvo despertando comprometimento com as atividades gerando produções orais e escritas em vários gêneros textuais. Foi possível também evidenciar aspectos importantes quanto à ação didático-pedagógica do professor em pré-serviço na atuação com essa clientela específica, bem como as características estruturais necessárias para o desenvolvimento das atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua inglesa para crianças; Oficinas; Programa Mais Educação; Tecnologias digitais.

### **Introdução**

O Curso de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, por meio de ações de pesquisadores que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas

---

\* Doutoranda em Estudos da Linguagem (UNESP/IBILCE). Professora da área de Língua Inglesa na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), *campus* de Sinop e membro do GEPLIA.

\*\* Pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora permanente do Programa de Mestrado em Linguística (UNEMAT) e PROFLETRAS, *campus* de Sinop e líder do grupo de pesquisa GEPLIA.

em Linguística Aplicada (GEPLIA)<sup>1</sup>, há cerca de uma década tem buscado contribuir com discussões no campo teórico e aplicado no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa para crianças (doravante LIC), já que o fenômeno da oferta de ensino deste idioma para crianças de escolas públicas regulares teve início no município em 2002. Dentre as referidas ações, citamos o desenvolvimento de projeto de pesquisa (NEPALI)<sup>2</sup> interinstitucional (UNEMAT e Prefeitura Municipal de Sinop) e interdepartamental (Pedagogia e Letras) com oferta de formação continuada para docentes de Língua Inglesa atuantes em anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvimento de pesquisas em nível de *lato sensu* e *stricto sensu*, publicação de artigos, oferta de cursos de extensão e workshops, para citar apenas algumas (ver, por exemplo, Justina, 2006, Santos, 2009, Costa e Santos, 2014, Schweikart e Rossato, 2014). Consideramos ações inovadoras a oferta de disciplina específica no Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e Portuguesa (ofertada pela UNEMAT/Sinop entre 2011 e 2012), denominada “Pressupostos Teórico-Práticos de Ensino de Língua Estrangeira em Anos Iniciais”, em que acadêmicos do Cursos de Letras e Pedagogia que não tiveram acesso às discussões quando os cursaram puderam conhecer, ainda que de forma bastante superficial, teorias e práticas que envolvem as particularidades deste ensino (ver Costa e Santos, 2014). Outra inovação no Curso de Letras aconteceu em 2013 com a reformulação da Matriz Curricular do Curso de Letras e inclusão da disciplina eletiva “Metodologia de Ensino de Língua Inglesa para Crianças” e da disciplina “Linguagem e Tecnologia” (MATO GROSSO, 2013).

Levando em consideração também o advento dos multiletramentos é que surge a iniciativa de um curso de extensão para os acadêmicos do curso de Letras que culminou

---

<sup>1</sup> O GEPLIA caracteriza-se como espaço de fórum de discussão permanente pautado no estudo e desenvolvimento de pesquisa em Linguística Aplicada sobre formação docente, ensino e aprendizagem de línguas e estudos da linguagem no Mato Grosso e, consequentemente, para o Centro Oeste e Brasil ao agregar pesquisadores de instituições de ensino da região.

<sup>2</sup> NEPALI – Núcleo de Estudos e Pesquisas para Professores de Arte e Língua Inglesa. Projeto de Pesquisa apoiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa em Mato Grosso.

em oficinas de “Língua inglesa para crianças por meio das tecnologias”. O trabalho desenvolvido durante as oficinas é foco do estudo apresentado e discutido neste texto.

## **1. Língua Estrangeira: presença e ensino**

Em se tratando de formação mais completa do ser humano, num mundo globalizado e em contexto desafiador, o conhecimento de um Língua Estrangeira (LE), pode proporcionar ao indivíduo condições de sair dos espaços que o margeiam em direção a novos conhecimentos, como culturais, econômicos, políticos, tornando-se mais consciente de si e de seu entorno. A Língua Inglesa (LI), nesse contexto, tem sua importância por ser a língua eleita pela população internacional para as interlocuções na esfera comercial, política, entre outros (DEWEY, 2007). Sua aprendizagem vem sendo então muito requisitada e considerada fator imprescindível para as relações sociais em diversos âmbitos. Rajagopalan (2009) tem caracterizado esse fenômeno de eleição e apropriação como “World English”, ou seja, uma língua em constante transformação, nutrida pelo contato contínuo e pela influência recíproca entre línguas diferentes.

Hoje já existe certo embasamento teórico sobre seu ensino e aprendizagem nas mais variadas idades e fases do ser humano, advindas de pesquisas ao longo de vários anos, porém recentemente pesquisadores da área observaram o ressurgimento pelo interesse no ensino de línguas na infância (ROCHA, 2009; MOON e ENEVER, 2010; GARTON, COPLAND e BURNS, 2011), tema que não poderia ficar fora deste projeto, uma vez que a proposta deste é observar/intervir na implantação de oficinas de LI em escolas municipais que oferecem o ensino desta língua em anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, entende-se como importante, na sequência, discorrer, ainda que de forma breve, sobre esse assunto.

### 1.1 Língua Estrangeira para crianças: um ensino peculiar?

O subtítulo teve base nas leituras feitas sobre o assunto em que alguns autores (ROCHA, 2009 e SANTOS, 2009) indicam haver poucos estudos nessa área que possam identificar de forma mais concreta, como as crianças aprendem, pois “embora as crianças apresentem características comuns no que se refere ao seu perfil como aprendiz de uma nova língua, elas não possuem uma maneira uniforme de aprendê-las” (ROCHA, 2009, p. 250).

A oferta de ensino de LIC e seus objetivos precisam ser discutidos e problematizados na tentativa de se pensar e elaborar políticas públicas que a fortaleçam (MELLO, 2012, CHAGURI e TONELLI, 2012). Conforme defendem Costa e Santos (2014), por exemplo, sua oferta não pode ser compreendida para fins profissionais futuros. Ora, crianças não possuem este tipo de preocupação! Defendemos sua oferta, pois entendemos que esse tipo de conhecimento as auxilia no desenvolvimento integral, na construção de sua identidade, ou seja, na compreensão de si e do outro como cidadãos partícipes do mundo globalizado.

Assim, aspecto importante a ser ressaltado para que haja sucesso no ensino e aprendizagem de LIC é que se deve buscar compreender e respeitar a individualidade das mesmas, em relação a seus diferentes valores, visões e experiências de vida, pois nessa fase mostram-se bastante instáveis e, às vezes, sem o controle de suas ações quando encontram-se aborrecidos, entediados ou zangados, podendo levá-los a comportamentos inoportunos em sala de aula.

Ainda consoante os objetivos de ensino de LIC, as pesquisas têm alertado para o fato de que, em virtude das características próprias da idade, algumas atividades, estratégias e habilidades são peculiares. Nesse sentido, Santos (2010a) mostra que quanto mais nova a criança for, mais deve-se evitar o contato com a escrita. Como vivem um momento de desenvolvimento da competência oral na comunicação em sua língua materna, e ainda não estão alfabetizadas para apropriarem-se da língua escrita, não faz sentido inves-

tir tempo com esta habilidade. A autora aconselha ampla exploração da oralidade e da escuta.

É indispensável se considerar como criar necessidade e desejo reais de uso da LE, oferecer tempo suficiente para a língua, oportunizar exposição variada e significativa à língua-alvo, com foco na comunicação, prover oportunidades para as crianças experienciarem com a nova língua em práticas e usos em contextos diferenciados, criar uma atmosfera prazerosa, provendo-lhes *feedback* e observar para que as atividades sejam compreensíveis e estimulantes (MOON e ENEVER, 2010). Assim, considerando, também, que crianças costumam se cansar e se dispersarem quando as tarefas propostas forem longas, precisa-se pensar em atividades diversificadas e atrativas, preferencialmente que oportunizem a interação. Muitas são as possibilidades: Tonelli (2007), Scaffaro (2010) e Miranda-Zinni (2012), por exemplo, discutem e defende o ensino de LIC por meio de histórias; Leventhal (2006) e Leventhal et al (2007) socializam jogos e projetos; Ramos (2007) apresenta possibilidades de ensino com o uso da internet, dentre outras.

Frete ao redirecionamento das configurações formais de ensino, surge a necessidade de também reconfigurar as formas de condução do ensino e aprendizagem da LI, levando-se em consideração suas peculiaridades e especificidades (ROCHA, 2009, SANTOS, 2010a e b). Porém, é necessário engajar o professor de LI nesse processo, investindo de forma constante sua prática pedagógica e envolvendo-os em pesquisas como uma das formas condicionantes para a reflexão crítica-analítica.

Assim, na perspectiva atual, os vários níveis educacionais veem-se impelidos a buscar propostas para novas orientações curriculares e metodológicas na formação de professores (SANTOS, 2009; TONELLI e GIMENEZ, 2013, COSTA e SANTOS, 2014), principalmente os envolvidos com o ensino de LIC, que devem estar fundamentados em conhecimentos relacionados à infância, normalmente não elencados em seus cursos de formação inicial.

Dessa forma, como mencionam Santos (2010a), Colombo (2014) e Lima (2010), o papel do professor é primordial para um bom desenvolvimento de habilidades em LE,

estimulando a criança com tópicos que lhe sejam interessantes e que as motivem, explicando a estrutura das atividades propostas e dando-lhe amparo linguístico. Corroborando esse e outros estudos, Guedes (2013), Tonelli (2010), Santos e Benedetti (2009) e Cristovão e Gamero (2009) reiteram a necessidade de formação teórica, linguística e pedagógica para se trabalhar com crianças.

## 1.2 Os multiletramentos: tecnologia digital e ensino de Língua Estrangeira para crianças

Atualmente tem-se discutido a necessidade de a escola – agência social promotora dos multiletramentos – apropriar-se das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para um efetivo trabalho de desenvolvimento do letramento digital de seus alunos (KLEIMAN, 2007, ROJO, 2013, SANTOS, WEBER e PAVANELLI-ZUBLER, 2014). É evidente que esses usam as tecnologias digitais no cotidiano, mas nem sempre elas são exploradas-aproveitadas na escola como ferramenta e ou instrumento de aprendizagem, ou seja, conforme Oliveira (2014)<sup>3</sup> afirma, na perspectiva de “tecnologia educacional”. Não se trata, no entanto, de apenas assistir à TV, vídeos, navegar na internet etc, apenas para relaxar; é necessário haver possibilidade de interação e aprendizagem. Ramos (2007, p. 66) assevera que não é requerido conhecimento avançado em computação ou programação, por parte de docentes e discentes, para usufruir das contribuições provenientes às TICs, especialmente para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas sim atitude positiva em relação às novas tecnologias.

Ao discutirmos as TICs, não podemos deixar de mencionar que as crianças de hoje, diferentemente da maioria de seus professores, por exemplo, são “nativos digitais”, ou seja, ao nascerem já são expostos aos impactos da tecnologia digital. Já uma parcela dos professores que nasceram em épocas anteriores estão tendo que se integrar à dissemina-

---

<sup>3</sup> Conferência de abertura proferida pela Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira (UFRN), no dia 06/10/2014, no XII Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, disponível em <http://www.conaell.com.br/Videos/3>.

ção das novas tecnologias e nem sempre são tão adeptos às inovações, porém há os que demonstram interesse e buscam dominar as ferramentas tecnológicas e as essas, não somente professores mas também por vezes o próprio aluno, podemos chamar de “imigrantes” (PRENSKY, 2001).

É importante considerar também que a utilização eficaz das novas tecnologias no ensino e aprendizagem não necessariamente está ligada a familiaridade que se tem com elas por não encontrar formas úteis e ou atraentes de uso pedagógico (CARLINI e LEITE, 2010). O incentivo por parte do professor é de grande valia para o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois ele tem capacidades e é nos momentos de autonomia que fará escolhas, apresentará as formas que melhor possam contribuir para seu próprio processo de ensino e aprendizagem através da relação do conteúdo com sua vida cotidiana, dando-lhe sentido.

A tecnologia atual também possibilita aos aprendizes uma vasta quantidade de *input* linguístico de qualidade em várias línguas além do inglês. Podemos encontrar na rede uma vasta gama de sites destinados a aprendizagem autônoma de línguas, bem como materiais de ensino e aprendizagem com acesso gratuito ao seu conteúdo. Além disso, dispositivos portáteis como *palmtops*, *tablets* e celulares possibilitam ao aluno acesso a *download* de materiais e jogos e a “portabilidade desses recursos libera os alunos de limitações espaço-temporais que a sala de aula lhes impõe.” (OLIVEIRA, 2013, p. 2007).

Mediante esse quadro um dos grandes desafios da escola e dos professores está em reconhecer os impactos das novas TICs no cotidiano do aluno e identificar o seu potencial como instrumento de apoio pedagógico no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Mas ressaltamos aqui que mesmo que tais recursos forneçam aos alunos oportunidades de controle e iniciativas na aprendizagem de línguas se o professor toma as decisões, sem observar a realidade de uso desses recursos pelo aluno, sobre como e quais ferramentas devem ser usadas e como as crianças devem proceder, tais oportunidades ficam limitadas.

Os aspectos considerados até o momento, que pautam esta pesquisa, vêm ao encontro dos novos direcionamentos educacionais e têm a preocupação com uma formação mais crítico-reflexivo do professor de LI, bem como auxiliar nos avanços de uma educação embasada na formação de um cidadão “mais completo”. Nessa perspectiva, descrevemos em seguida a metodologia utilizada para a realização do projeto.

## 2 O ambiente da pesquisa

Descrevemos, na sequência, informações sobre o projeto, a organização do Projeto Mais Educação, as oficinas e os sujeitos envolvidos.

### 2.1 O curso de extensão

Os professores em pré-serviço que participaram desta pesquisa são acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública no município de Sinop-MT e foram convidados pelas pesquisadoras a participarem de um curso de extensão que teve em sua proposta um período de estudos sobre o uso das tecnologias de mídia no ensino e aprendizagem de LI. Após esse período preparatório os professores em pré-serviço elaboraram oficinas para serem ministradas no Programa Mais Educação de escolas municipais parceiras deste projeto.

No período de estudos, que teve duração de aproximadamente quatro meses com um encontro semanal, os acadêmicos foram expostos a uma variedade de atividades envolvendo *blogs*, histórias em quadrinhos *online* ou por meio de programas, vídeos criados com a técnica *stop motion*, jogos *online*, vídeos criados a partir do celular, sites envolvendo atividades orais, além das ferramentas trazidas no Linux Educacional (sistema operacional dos computadores da maioria das escolas públicas da região), bem como do Windows. Junto a essas atividades havia também leituras e discussões sobre como melhor utilizá-las com cada ano do ensino fundamental, bem como acrescentar os gêneros textuais.

Após os estudos os professores em pré-serviço passaram por um momento de planejamento das aulas das oficinas, entendendo que as aulas elaboradas poderiam sofrer



alterações mediante a receptividade das crianças, mesmo havendo observações anteriores das turmas. Assim, à medida que as oficinas aconteciam, tínhamos encontros para rever, analisar e ou reformular as aulas se necessário.

## **2.2 O Programa Mais Educação**

O Programa Mais Educação foi instituído no Brasil há quatro anos por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e, mais recentemente, pelo Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Tem o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal, que visam contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. É uma estratégia do Governo Federal para a promoção da educação integral no Brasil contemporâneo através da integração de diferentes saberes, espaços educativos e pessoas da comunidade, pois é entendido que a escola não deve ser tomada como única instância educativa. Dessa forma, o Programa promove o compartilhamento da tarefa de educar entre profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola.

O Programa teve início no município de Sinop, Mato Grosso, em 2010, atendendo inicialmente a três escolas e atualmente todas as escolas da região possuem o Mais Educação. As atividades foram organizadas em macrocampos, e são elas: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Educomunicação, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, e Educação Econômica. A proposta de oficinas, a que esse projeto subsidiou e acompanhou, compreende as Línguas Estrangeiras, tema do macrocampo, acompanhamento Pedagógico.

Os profissionais agentes corresponsáveis pelo Programa são os profissionais da educação, educadores populares e agentes culturais (monitores / estudantes universitários

com formação específica no macrocampo), compreende também um Professor Comunitário, efetivo, com jornada de trabalho de 40h semanais designado pela secretaria, que coordena a oferta e execução das atividades de Educação Integral. E é nesse espaço que as oficinas puderam ser oferecidas.

A proposta desse projeto se insere nesse contexto desafiador, porém de múltiplas possibilidades, na perspectiva de ações que contribuam com a formação inicial dos profissionais da educação, em particular da LE, construindo conjuntamente propostas pedagógicas para um ensino e aprendizagem efetivo e significativo à criança, jovens e adolescentes.

### 2.3 As oficinas

As oficinas foram realizadas em duas escolas municipais parceiras com cinco turmas de 3º ao 6º e com sete professores em pré-serviço do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública de Sinop-MT. As aulas aconteciam uma vez por semana com cada turma, com duração de duas horas cada, totalizando 20h/aula de oficina em cada uma das turmas.

Apenas uma das turmas era de 3º ano, com crianças de 7 e 8 anos de idade, as demais eram de 4º e 5º anos, com idade de 9 e 10 anos e ainda uma turma de 5º e 6º ano, com alunos de 11 e 12 anos. As turmas tinham entre 12 a 20 alunos em cada sala, pois como a presença não era obrigatória pela escola nem por nós, nem todos estavam presentes todos os dias.

Como a proposta do projeto era o ensino de LI por meio de recursos tecnológicos digitais os professores em pré-serviço utilizavam-se do laboratório de informática na maioria das aulas e outras em sala de aula ou até mesmo no pátio da escola quando necessário. As atividades elaboradas envolviam as mesmas ações a que os professores em pré-serviço foram expostos no período inicial do curso de extensão, dos estudos, como atividades *online* com histórias em quadrinhos, apresentação pessoal através de um programa *online*, *games* para exercício de (re)conhecimento de vocabulário, uso de editor de texto pa-

ra elaboração de diálogos, celular para gravação de pequenos vídeos como entrevista, ou apresentação de bonecos, vestuário, no caso das crianças do 3º ano, elaboração de vídeos com a técnica *stop motion*, entre outros.

Nem todas as atividades foram trabalhadas em todas as turmas. Os professores em pré-serviço, em duplas ou individualmente, fizeram as primeiras escolhas baseados em observação e depois levando em consideração os resultados alcançados com cada turma, com o *feedback* que eles apresentavam. As aulas foram registradas em diários de campo pelos professores em pré-serviço bem como algumas das atividades recolhidas e digitalizadas para a coleta de dados e também salvas em *pen drive* as que possibilitavam esse curso.

### 3 Resultados das experiências

Os resultados trazidos aqui apresentam exemplos de atividades propostas que no nosso entendimento tiveram êxito, bem como as adversidades encontradas para o uso das tecnologias digitais que acabaram nos propiciando outras ações com as quais consideramos que também obtivemos sucesso. Quando usamos os termos êxito e sucesso aqui nos referimos, não somente a aprendizagem da língua em algum grau, mas também o desenvolvimento de competências de lidar com as tecnologias digitais, o desenvolvimento da capacidade de construir sentidos, bem como a conscientização de que as formas de produção são construídas na relação com o outro (VYGOTSKY, 2001).

A exposição e análise das atividades serão a partir da produção das crianças, como frases de apresentação pessoal, receitas em áudio e vídeo, entrevistas em áudio e vídeo, histórias em quadrinhos e apresentação de temas transversais também em áudio e vídeo. Porém, optamos por alguns recortes por não ser possível apresentar todas as atividades, respeitando o espaço determinado para a publicação deste artigo. Essas atividades foram trabalhadas com cinco turmas. Em uma das escolas tivemos duas turmas de 4º/5º anos, que denominamos turma Alfa e turma Beta, em outra escola as oficinas aconteceram em

três turmas, uma de 3º ano, que chamaremos de Gama, uma de 4º/5º anos, turma Delta, e uma de 6º ano, intitulada Épsilon.

### **Frases de apresentação pessoal:**

Essa atividade foi desenvolvida pelos professores em pré-serviço em três turmas, na de 6º ano, Épsilon, na de 4º/5º, Alfa e no 3º ano, Gama. As aulas foram planejadas objetivando a apresentação pessoal dos alunos em língua inglesa com frases curtas e objetivas indicando nome e aparência física para posteriormente trabalharmos na elaboração do gênero textual crachá. Essa ação foi pensada a partir dos anseios dos professores em pré-serviço de conhecerem seus alunos e “decorarem” seus nomes, e o desenvolvimento do primeiro momento, da produção textual, foi planejado para 2 horas consecutivas, pois era o tempo semanal que tínhamos com cada turma.

Inicialmente foram expostos, com auxílio de um projetor de imagem, substantivos apresentando aspectos físicos como *tall*, *short*, *brunette*, *blond* e outros. Na sequência essas palavras foram expostas em frases, para exemplificar: *I am tall*, *I am blond*, e assim consecutivamente. Como proposta de memorização e produção oral, os alunos foram levados ao laboratório de informática para usarem os computadores e acessarem através da internet no site [www.voki.com](http://www.voki.com).

O site apresenta imagens de faces/perfil em forma de desenho, animais ou pessoas, e podem ser alteradas conforme a criatividade do usuário, cor dos olhos, do cabelo, acessórios e outros. O programa também permite que o usuário acrescente falas, podendo ser gravadas através de microfone ou digitadas e posteriormente escolhidas vozes pré-definidas, tanto masculinas como femininas.

As experiências foram bastante parecidas nas turmas dos alunos maiores, Épsilon e Alfa por serem da mesma idade, já com as crianças da turma Gama, 3º ano, obtivemos resultados diferentes, que serão expostos mais adiante. As turmas dos pré-adolescentes apresentaram bastante interesse e envolvimento na atividade com o *voki*, num primeiro momento os ensinamos a cadastrar um *login*, explanamos a página de uma forma geral e

os deixamos explorando o programa por alguns minutos. Algo que nos chamou a atenção foi, que enquanto apresentávamos o site, eles não se intimidaram e clicavam em tudo para descobrirem o que cada item fazia, mesmo que não tivéssemos mostrado ainda. Assim, não insistimos em continuar com as explicações gerais, passamos a acompanhá-los individualmente, pois, o comportamento em que o professor mostra, ensina e o aluno segue, não foi possível nessa aula, a curiosidade dos alunos era maior que a atenção na fala do professor.

Quanto às frases de apresentação pessoal, tivemos complicações com os microfones, embora testados anteriormente, no dia não funcionaram, então estes foram retirados e os alunos orientados a escreverem e escolherem opções de voz. Isso não impediu que a atividade tivesse êxito, pois não deixamos de trabalhar a produção textual, porém agora não mais oral, como o objetivo inicial, mas agora a produção escrita. Outro aspecto nos chamou a atenção, o insumo linguístico produzido era diferenciado pelo gênero, ou seja, as meninas se empenharam mais em explorar as opções do site e em escreverem algumas palavras a mais do que os meninos, como indica o excerto abaixo, em registro realizado no diário reflexivo do dia 07 de agosto de 2013 pelo professor em pré-serviço responsável pela turma Alfa:

Logo fomos para o laboratório de informática e a experiência lá foi muito interessante (...), mas principalmente por parte das meninas, nós gastamos muito tempo, pois queriam trocar tudo que podiam nos animes/avatars, e os meninos no início, por ser algo novo também, mexeram em tudo que podiam, contudo conforme iam descobrindo as funções do programa já não tinham tanto interesse, tanto que na hora em que pedi que concluíssem as escolhas para podermos inserir as frases de apresentação deles, pois o programa permite inserir textos e voz para que seu avatar/anime repita, os meninos inseriram as frases que eu e a professora sugerimos "My name is..." e "I have..."; e as meninas, com ajuda ou por conta, inseriram mais frases: "My name is...", "I have..." e "I am..." algo que chamou tanto minha atenção quanto da professora (Excerto do professor em pré-serviço Artur. Aula 01. 07 ago. 2013).

Alguns exemplos de atividades podem ser apreciados nos links: voki 1<sup>4</sup> e voki 2.

Como o objetivo inicial da atividade era que as crianças tivessem crachás, as imagens foram impressas em formato de crachá, gênero textual também trabalhado com eles, e preenchido pelas próprias crianças, como nos modelos seguintes:



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

É possível perceber nesses modelos, que entendemos ser representativos da maioria das produções das crianças, a diferença de produção textual das meninas para os meninos e uma observação que entendemos de suma importância é que os alunos usavam seus crachás quase todas as aulas, pelo menos no início, gostavam de usar, usavam com orgulho do que haviam feito. Com o passar do tempo memorizamos seus nomes e eles por si só pararam de usá-los. Com isso, é possível afirmar algo que foi percebido em vá-

<sup>4</sup> Para acessar coloque o cursor em cima do link e Ctrl + clique para seguir o link. Outra possibilidade é acessar o link: <http://www.voki.com/pickup.php?scid=8413240&height=267&width=200>

rios momentos nas diversas turmas com as quais trabalhamos, que os alunos têm orgulho do que produzem e gostam de produzir algo que os desafiem, que seja diferente.

Com as crianças menores da turma Gama, o resultado não foi tão positivo no que se refere à produção da escrita para a apresentação pessoal. Observamos que elas tinham uma grande dificuldade em identificar as palavras. Havia crianças de 7 e 8 anos nessa turma. Elas conseguiam copiar os substantivos e estruturas frasais que eram apresentadas, porém, esse conteúdo escrito não fazia sentido a elas, deixamos então que brincassem com o programa, mas não exigimos mais do que cada uma poderia produzir de palavras soltas ou frases para que o “voki falasse”, acordando dessa forma com Rocha (2009) e Santos (2010a).

Seguem alguns exemplos dos “vokis” elaborados com alunos dessa turma: voki 3 e voki 4.

Foi possível perceber, nessa primeira atividade com o auxílio do computador e da internet, que os alunos se sentiram bastante atraídos pela tarefa. Em aulas consecutivas o resultado era apresentado a eles e os que não estavam presentes naquela aula ficavam interessados no que o colega fizera e questionavam quando fariam seu “voki” também. Tivemos que adaptar aulas para que os que não participaram daquele momento pudessem fazer seu “voki”. Isso nos permite indicar que a atividade passa a ter/fazer sentido para a criança; o uso de estruturas de apresentação pessoal passa a ter significado para ela, ou seja, através da possibilidade de se representar por uma imagem ela pode se apresentar em uma LE, propiciando um momento de criação e de produção da língua alvo, conforme já apresentamos anteriormente.

Em relação às crianças menores de 7 e 8 anos houve a percepção de que essa atividade apoiada com recursos tecnológicos não teve o mesmo efeito. As palavras e as estruturas frasais não faziam sentido para elas, ou seja, eram emaranhados de letras sem significados, portanto, não as memorizavam. Elas gostaram de “brincar” no “voki”, porém, mesmo com o auxílio individual dos professores, tinham dificuldades para escrever frases como *My name is Joana. I like apple*. Mas quando as palavras ou frases eram ape-

nas oralizadas e relacionadas a alguma ação ou imagem havia uma maior compreensão e isso nos fez rever o uso, não só das tecnologias digitais, como também o uso da escrita. Entendemos que as atividades, mesmo as apoiadas pelo computador deveriam ser em sua maioria oralizadas, confirmando a ideia de Santos (2010a e b).

### **Histórias em quadrinhos (HQs):**

As atividades com histórias em quadrinhos foram realizadas em duas turmas de 4º/5º anos, Alfa e Delta, cada turma em uma escola. Os resultados obtidos dependeram da capacidade individual do aluno e da realidade de cada escola em relação aos recursos tecnológicos de mídia.

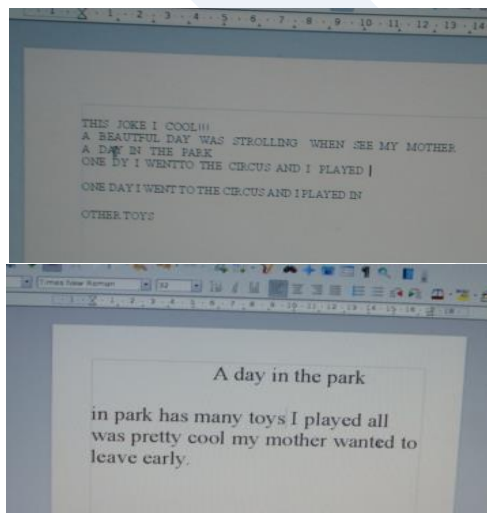
A ideia de se trabalhar o gênero história em quadrinhos (HQs) nas oficinas surgiu depois que os acadêmicos colaboradores deste projeto vivenciaram a experiência de criarem suas próprias HQs na língua inglesa em um programa on-line no site [www.pixton.com](http://www.pixton.com). Eles também tiveram outros exemplos de programas para esse objetivo, como o HagaQuê, elaborado e disponibilizado para download pelo Núcleo de Informática Aplicada a Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), bem como os programas do Linux Educacional. Como as escolas tem o sistema operacional Linux nos computadores dos laboratórios de informática, não conseguimos baixar o programa HagaQuê da UNICAMP que, pelo menos no ano de realização do projeto, havia versão apenas para o sistema operacional Windows; seria nossa primeira escolha por não necessitar de internet para acessá-lo, o que muitas vezes era um dos fatores de empecilho para a realização das atividades, pois nem sempre conseguíamos acesso. Motivou-nos, também, trabalharmos este gênero, especificamente no ensino de LIC, a partir da leitura dos estudos realizados por Tonelli (2007).

Dessa forma, o gênero textual histórias em quadrinhos e o site do “Pixton” foram escolhas dos professores em pré-serviço das duas turmas citadas acima. Explanaremos a experiência com a turma Alfa primeiramente.



As atividades relacionadas com o gênero HQ foram elaboradas seguindo uma sequência de atividades que envolviam diálogos entre professor e alunos para obter o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto, apresentação de uma variedade de HQs e suas características, elaboração do texto em LI para esse gênero textual em programa de editoração de textos e posteriormente o acesso ao site “pixton” para exploração das ferramentas e criação de uma HQ em inglês.

Todas as etapas planejadas até o momento da elaboração e redação de suas histórias no processador de textos foram bem sucedidas, ou seja, não encontramos contratempos que nos fizesse mudar ou rever algo, as crianças participaram da conversa com o professor em pré-serviço demonstrando terem conhecimento sobre o gênero textual em questão e participaram ativamente das atividades e exemplos de HQs reafirmando o entendimento sobre o assunto. Porém, ao iniciarmos a atividade de elaboração das histórias no laboratório de informática nos deparamos com a situação apresentada nas figuras 03 e 04 em que as crianças começaram a construir narrativas e sobre assuntos diversos, com o auxílio de um tradutor *online*.



Figuras 03 e 04: Exemplos da atividade realizada com auxílio de um tradutor *online*.

Isso foi uma surpresa para nós, pois os alunos vinham de uma sequência de atividades com HQs e de uma sequência de vocabulário e estruturas de frases relacionadas à aparência física e foram orientados a usarem o vocabulário que já conheciam e que usavam em sala de aula para suas histórias. Também havíamos apresentado a eles os tradutores *online*, que imaginamos ser uma ferramenta de auxílio como um dicionário, e foi. Entretanto, percebemos que queriam escrever relatos de acontecimentos pessoais e não tinham conhecimento da língua alvo suficiente para isso, assim passaram a usar o tradutor *online* para se manifestarem. Escreviam com bastante entusiasmo, e o fato de a maioria das crianças estar em contato pela primeira vez com essa ferramenta de escrita não os intimidou para escreverem e ficaram tão envolvidos com a atividade e com a “capacidade” de escreverem suas histórias em LI que o final da aula chegou e a maioria não havia percebido que era hora de ir e ficaram chateados que a atividade estava encerrando.

Dessa passagem é possível examinar duas situações, em relação a não criarem um diálogo e sim narrativas; acreditamos que isso se deu pelos alunos não poderem desenhar os quadrinhos ou não terem “modelos” de quadrinhos para escreverem neles, pois no processador de textos encontraram uma folha em branco e não detectaram recursos para criarem os quadros, assim a produção de texto mais óbvia nesse cenário era a narrativa (DOMINGUES e GIBK, 2012). A segunda situação, relacionada ao uso do tradutor *online*, entendemos que se deu a partir do momento em que as crianças queriam se expressar e lhes faltavam palavras na língua alvo (LI), então, rapidamente descobriram que poderiam traduzir mais de uma palavra por vez, nos demonstrando que a necessidade de resolver algo fez com que avançassem, explorassem para além das explicações iniciais que apresentamos.

Em aulas posteriores retornamos as atividades com HQs, nosso objetivo primeiro, e apresentamos às crianças o site [www.pixton.com](http://www.pixton.com), que traz uma variedade de ferramentas para a elaboração de histórias. No primeiro contato com o site foi necessário criarmos um *login* junto às crianças com o auxílio de um projetor de imagens, porém, assim que tinham acesso e passaram pelos primeiro passos de escolher a quantidades de qua-

dos que a história teria, eles não seguiam mais nenhuma explicação, e, a exemplo da atividade com o *voki* nas turmas Alfa e Épsilon, os alunos começaram a explorar o site, clicando onde lhes interessava mais, assim, mais uma vez, passamos a um acompanhamento individual para auxiliar nas possíveis dificuldades.

Veja a seguir alguns dos resultados:

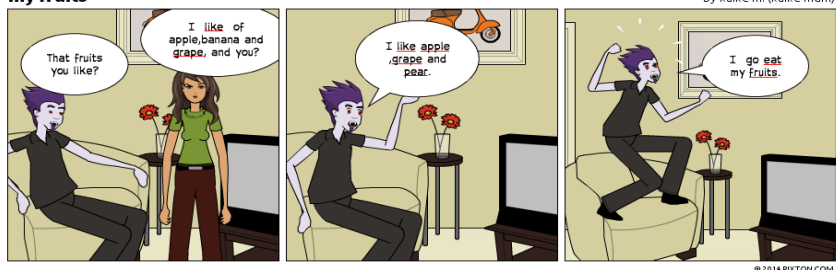
#### voce a viu.



#### voce viu meu amigo ele é...



#### my fruits



Figuras 05 a 07: Exemplos da atividade “gênero textual HQ” realizada com os alunos no site *pixton*.

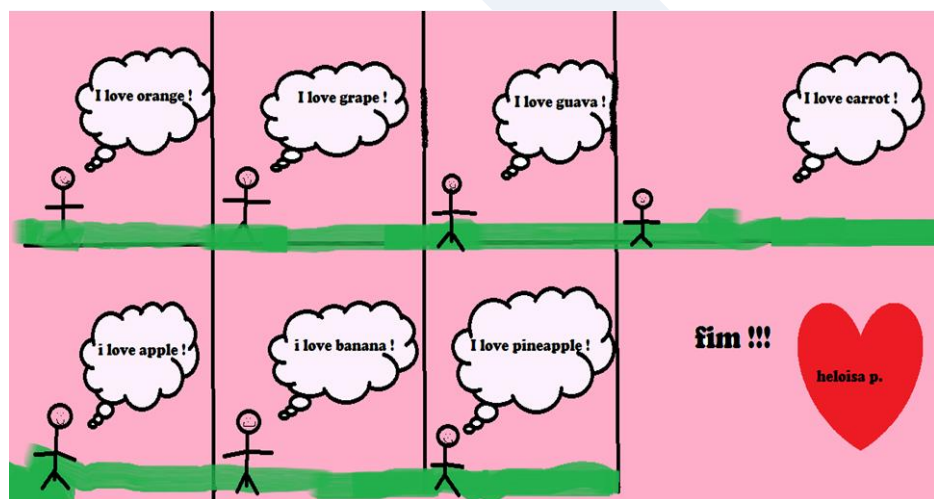
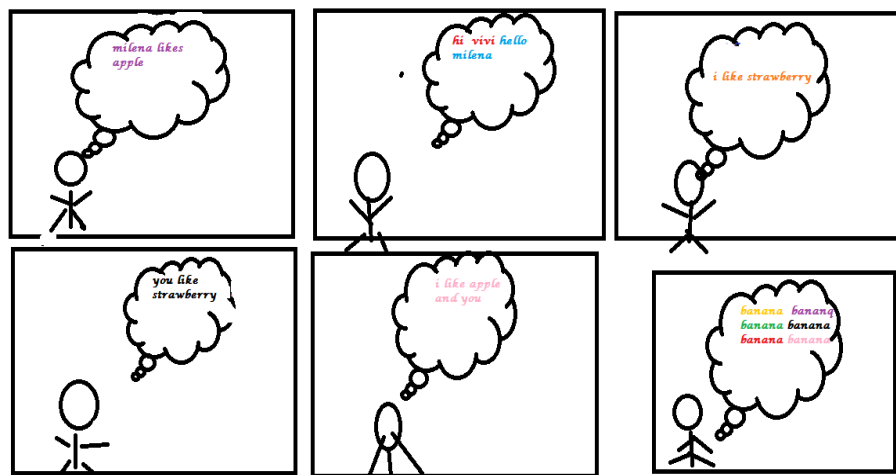
Nos exemplos das figuras 05 e 06 os alunos seguiram o conteúdo trabalhado em sala de aula pelo professor em pré-serviço, entretanto algumas das crianças iam concluindo suas histórias e quiseram elaborar mais, e os assuntos das HQs seguintes foram de diversos assuntos, mas vários alunos trouxeram o vocabulário aprendido nas aulas do período oposto, as frutas.

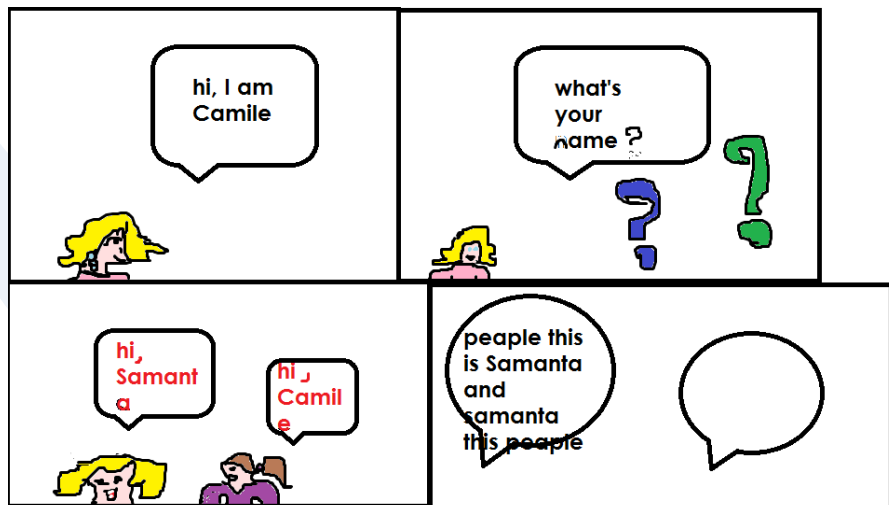
Essa atividade aconteceu já próximo ao final do período proposto para as oficinas, as crianças ainda apresentam várias distrações em relação a estruturas de frases como pontuação, letra maiúscula em início de frase, bem como a ausência de auxiliares de pergunta em alguns momentos, ausência do *to* para o tempo infinitivo entre outros, e é possível perceber nesses exemplos que alguns alunos conseguiram usar a língua alvo mais corretamente do que outros, todavia o mais marcante de todo esse processo, a exemplo das atividades com *voki* e editor de texto, é o envolvimento das crianças com a atividade, a sensação de capacidade de se comunicar em outra língua e o orgulho da própria produção (SANTOS, 2009).

A atividade com o site do *pixton* também foi utilizada em outra turma, a Delta, por uma dupla de professores em pré-serviço e essa dupla de professores tiveram inúmeros contratempos para a realização do planejamento no que se referia ao uso de computadores, os *netbooks* oferecidos pela escola ou o laboratório de informática. As situações eram: falta de internet na cidade, ou quando usávamos todos os *nets* ao mesmo tempo a internet ficava lenta de mais e os sites não abriam, ou porque havia chovido e molhado o laboratório de informática, impossibilitando o acesso, entre outros, assim no último dia de tentativa de uso do site *pixton*, quando tudo parecia dar certo, a internet para de funcionar novamente no momento em que as crianças estão tentando fazer seu *login*, porém havia a alternativa de apresentarmos a eles o programa *Paint* do sistema operacional Windows, uma vez que naquela escola o técnico ainda não havia feito a instalação do Linux Educacional nos computadores, e assim o fizemos.

Como o site do *pixton* já havia sido apresentado aos alunos, acreditamos que eles poderiam não gostar do *Paint* por terem que desenhar tudo e pelas inúmeras limitações

em relação a outra proposta, e de fato houve, por parte de alguns, uma rápida reclamação encerrada no momento em que começam a desenhar. E, mais uma vez, para nossa surpresa, assim que apresentamos como fazer os riscos para definirem os quadrinhos onde seria desenhada a história, eles continuaram sem nossas explicações, de forma que o nosso trabalho passou a ser o acompanhamento individual. Abaixo são apresentados alguns resultados:





Figuras 08 a 10: Exemplos da atividade “gênero textual HQ” realizada com os alunos com a ferramenta *Paint*.

O tema proposto para essa atividade se relacionava a alimentos, frutas e verduras e, como apresentado nesse terceiro desenho, o conteúdo é diferenciado, ou seja, a aluna trouxe seu conhecimento das suas aulas de inglês do período oposto. É possível analisar então que as crianças necessitam de oportunidades de uso da língua alvo; elas internalizam sim os conhecimentos apresentados na escola, porém precisam usar em situações que façam sentido a ela (SANTOS, 2010a e b; ROCHA, 2009; TONELLI, 2012).

É possível observar novamente a ausência de pontuação e letras maiúsculas, porém também é necessário que observemos a grafia correta das palavras incluindo o uso do “s” no tempo presente da terceira pessoa do singular no caso da figura 09. Essa turma não teve nenhum tipo de auxílio online, devido à falta de internet, e as crianças também não haviam trazido seus cadernos, e os professores em pré-serviço foram orientados a não darem as respostas prontas caso as crianças perguntassem. Sendo assim, o insumo linguístico na língua alvo apresentado é da própria criança. Situação um pouco diferente da apresentada nas HQs da turma Alfa, em que as crianças tiveram seus cadernos para consulta, mas o professor em pré-serviço também agia de forma a não responder prontamente às dúvidas dos alunos, mas sim instigá-los a se lembrarem.

Salientamos que o objetivo primeiro no desenvolvimento das atividades não era a apropriação da norma-estrutura da LI, mas sim, usá-la em contextos motivadores e os mais significativos possíveis para as crianças. Por esse motivo, os equívocos linguísticos não foram levados em consideração nesse momento do desenvolvimento da proposta.

## Conclusão

O desenvolvimento do projeto e os dados aqui descritos nos permitem tecer algumas considerações e reflexões em, pelo menos, três aspectos interrelacionados: o uso das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa para crianças, a ação didático-pedagógica do professor em pré-serviço e a clientela específica, a saber, crianças aprendendo LI.

No que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, evidenciamos que pode tornar-se forte aliada no ensino de LI uma vez que estimula a criatividade e participação das crianças, engajando-as no desenvolvimento de atividades. Um problema evidenciado, que não diz respeito ao ensino de LI propriamente, é de ordem físico-estrutural. Percebemos que, muitas vezes, algumas atividades planejadas ficavam comprometidas por situações que não foram previstas como a estrutura física da escola em relação ao laboratório de informática e a qualidade de conexão da internet, ou seja, muitos computadores ou *netbooks* acessados ao mesmo tempo ou em sites mais pesados impediam uma boa conexão, além de faltar internet na cidade, não sendo responsabilidade da escola. E por vezes, ainda, a sala do laboratório de informática molhava com chuvas mais fortes, impossibilitando o acesso à sala. Porém, como essas e outras situações fazem parte (infelizmente) da realidade de várias escolas públicas, os professores em pré-serviço experienciaram como resolver, ou alterar atividades, nessas situações.

Quanto aos professores em pré-serviço, é nítida a necessidade de uma formação específica que contemple o como lidar com o público em questão. O conhecimento das características próprias da idade dos alunos é imprescindível para uma intervenção significativa e bem sucedida. A formação no Curso de Letras e, mais especificamente, o acom-

panhamento teórico-metodológico proporcionado no desenvolvimento do projeto de extensão capacitou, ainda que de forma limitada, os acadêmicos para atuarem no contexto específico das oficinas de LIC. Outra peculiaridade que julgamos interessante é o fato do trabalho ter sido realizado em duplas por alguns acadêmicos, o que o difere do contexto “tradicional” de sala de aula, dirigido por apenas um docente. Certamente, esse fato contribuiu para melhor organizar as ações, sobretudo no que se refere ao acompanhamento às crianças. Não obstante, conforme já mencionamos, o acompanhamento individual foi uma prática bastante adotada pelos professores em pré-serviço, o que, em turmas “normais” nem sempre é possível, devido à ação solitária de um professor e da presença de, geralmente, o dobro de crianças em sala de aula. Importante destacarmos, também, a perspicácia dos professores em pré-serviço para superarem os contratempos advindos com o uso das tecnologias digitais (e outros), flexibilizando o planejamento para que as atividades pudessem ser desenvolvidas.

Quanto às crianças, percebemos o quanto o ensino de LI para essa clientela requer atenção especial nas mais diversas esferas, como por exemplo, quanto às características peculiares a cada faixa etária, em que seu conhecimento permite compreender como diferentes resultados são obtidos ainda que referentes a uma mesma atividade proposta. A essas crianças, em especial, foram proporcionadas duas situações que julgamos altamente oportunas no processo de ensino e aprendizagem, trata-se da autoria e da autonomia proporcionadas pela ferramenta, ou seja, a tecnologia digital, e pelo posicionamento dos professores em pré-serviço.

A partir dos dados, avaliamos que a proposta do projeto de extensão mostrou-se interessante e trouxe resultados satisfatórios no que concerne à aprendizagem de LI oportunizada às crianças. Mas, consideramos também importante as reflexões que o desenvolvimento do projeto proporcionou quanto à formação necessária do docente para atuar com as crianças, reafirmando o pensamento de Santos (2009) da urgência de ações que proporcionem uma formação linguístico-teórico-metodológico-cultural apropriada para o



profissional que almeja trabalhar com este público. Aliás, isso se atribui a qualquer tipo de atividade e disciplina que se pretenda trabalhar.

Por fim, lamentamos o fato de a atividade ter sido realizada em caráter de projeto, o que não garante prosseguimento da proposta. A descontinuidade certamente impedirá avanços, tanto no que diz respeito à formação docente, quanto ao aprimoramento das crianças na aquisição e uso da LI.

### ENGLISH LANGUAGE WORKSHOPS TO CHILDREN: LEARNING THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES

#### ABSTRACT:

The purpose of this paper is to present results of a project developed with teachers in pre-service, scholars of the 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> semester of Letters Course of Mato Grosso State University, Campus of Sinop city. The project was developed in the second half of 2013 with about 50 children from municipal public schools as workshops offered as part of the “Mais Educação” Program. The focus of the workshops was the teaching of English Language mediated by the use of computer and internet. The results show that the use of digital technologies provided moments of significant students’ interactions with the target language arousing commitment to activities causing oral and writing productions in several textual genres. It was also possible to notice important aspects about teacher in pre-service didactic and pedagogical action with these specific students as well as the structural features necessary to the development of the activities.

#### KEY-WORDS:

English Language to children; Workshops; “Mais Educação” Program; Digital Technologies.

### REFERÊNCIAS

CARLINI, A. L.; LEITE, M. T. Adolescentes e tecnologias: o aluno nativo digital. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. *20% a distância e agora?: Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

COLOMBO, C. S. *O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. UNESP, São José do Rio Preto, 2014.

COSTA, J. S. S.; SANTOS, L. I. S. Reflexões acerca das crenças dos alunos de um curso de especialização *lato sensu* sobre a oferta de ensino de língua inglesa para crianças. In: SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (Orgs.). *Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores e Editora UNEMAT, 2014. p. 43-64.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 48, v. 2. p. 229-245, Jul./Dez. 2009.

DEWEY, M. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007.

DOMINGUES, D.; GIBK, C. K. S. Narrativas no ensino de língua inglesa na educação infantil: discutindo práticas. In: CHAGURI, J. P. TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012. p. 153-188.

GARTON, S.; COPLAND, F.; BURNS, A. Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research Papers*, 11–01, p. 1-24, 2011.

GUEDES, C. S. *As representações sociais dos professores de língua inglesa no Ensino Fundamental 1*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. 2013.

JUSTINA, O. D. *Presença e uso de anglicismos no cotidiano brasileiro: a visão de pessoas comuns*. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2006.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LEVENTHAL, L. I. *Inglês é 10!* Barueri, SP: Disal, 2006.

LEVENTHAL, L. I., et al. *Inglês é 11: O ensino de inglês no fundamental 1*. Barueri, SP: Disal, 2007.

LIMA, H. O.; TONELLI, J. R. A. Representations of children's stories through drawings in English classes. *International Journal of Humanities and Social Science*. v. 3 n. 19, p. 91-98, 2013.

LIMA, A. P. O ensino de inglês para crianças: um estudo exploratório. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 35 n. especial, p. 197-223, jul.-dez., 2010.

MATO GROSSO. *Projeto pedagógico do Curso de Letras*. Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, 2013.

MELLO, M. G. B. *Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2012.

MIRANDA-ZINNI, A. V. Atividade social: um conceito para reflexão sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças através de histórias infantis. In: CHAGURI, J. P. TONELLI, J. R. A.; CHAGURI J. P. (Orgs.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012. p. 125-152.

MOON, J.; ENEVER, J. *A global revolution? Teaching English at primary school*. 2010. <http://www.teachingenglish.org.uk/seminars/a-global-revolution-teaching-english-primary-school>. Acesso em 15 de abril de 2014.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso! – O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. IN: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press. v. 9, n. 5, 2001.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 48, v. 2, p. 185-196, Jul./Dez. 2009.

RAMOS, S. G. M. A internet e suas contribuições ao ensino de inglês para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, PR: Moria, 2007, p. 61-76.

ROCHA, C. H. A língua inglesa do ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, n. 48, v. 2, p. 247-274, Jul./Dez. 2009.

ROJO, R. (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, L. I. S. *Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese de Doutorado. São José do Rio Preto, SP, 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino-aprendizagem de língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: do planejamento ao alcance dos objetivos propostos. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 435-465, jul./dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópio*. v. 8, n. 1 p. 49-64, jan/abri, 2010b.

\_\_\_\_\_; WEBER, M.; PAVANELLI-ZUBLER, E. P. Letramentos e mídias digitais: (des)apropriação pelas escolas estaduais de Sinop, Mato Grosso, Brasil. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, A. P. P.; STRAUB, L. W. (Orgs.). Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: discursos, práticas, análises d desafios. Cáceres, MT: UNEMAT Editora, 2014. p. 102-122.

\_\_\_\_\_; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 48, v. 2, p. 333-351, Jul./Dez. 2009.

SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.;

TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 61-92.

SCHWEIKART, J. F.; ROSSATO, V. O uso do livro didático de língua inglesa nas escolas estaduais de Sinop/MT. In: SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D.; JUSTINA, T. D. (Orgs.). *Linguagens em foco: crenças, discurso e ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores e Editora UNEMAT, 2014. p. 197-224.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, PR: Morιά, 2007, p. 107-136.

\_\_\_\_\_. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*. v. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr, 2010.

\_\_\_\_\_; CHAGURI, J. P. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. Curitiba, PR: Appris, 2012.

\_\_\_\_\_; GIMENEZ, T. Building an EFL curriculum for young learners: a Brazilian experience. *International Journal of English Language & Translation Studies*. v. 1, n. 3, p. 92-101, 2013. Disponível em: <http://www.eltsjournal.org>, acesso em 20 de outubro de 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

*Recebido em 24/11/2014.  
Aprovado em 08/01/2015.*