

OS DESAFIOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL I PÚBLICO

THE TECHNOLOGICAL CHALLENGES FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN FUNDAMENTAL I PUBLIC EDUCATION

LIMA, Ana Paula de.

NETO, Samuel de Souza.

Resumo: Este artigo, desdobramento de uma pesquisa de doutorado sobre a formação de professores de Inglês para crianças, trata da falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas, bem como de formação para que os professores utilizem as novas tecnologias em sala de aula. Considerando que as crianças já nascem em um contexto de efervescência tecnológica e que a utilização das novas tecnologias pode enriquecer as práticas pedagógicas (RAMOS, 2007) buscou-se investigar a disponibilidade e uso de tecnologias digitais para o ensino de Língua Inglesa para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas de um município do interior de São Paulo. Especificamente, procurou-se identificar: a) quais recursos são disponibilizados pelas escolas; b) com que frequência esses recursos são utilizados pelos professores; c) se os professores receberam alguma formação para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula; d) se os professores se sentem preparados para utilizar os recursos tecnológicos com os alunos; e e) analisar a disponibilidade e o uso de tecnologias digitais para o ensino de Língua Inglesa. Optou-se pela pesquisa qualitativa, estudo exploratório, utilizando como técnicas o questionário e a análise de conteúdo. Participaram da pesquisa 8 professores de Inglês que atuam no Ensino Fundamental I da rede municipal. Os dados mostram que, mesmo as poucas tecnologias oferecidas não são muito utilizadas pelos professores, que optam com maior frequência pelo uso de lousa, giz, atividades xerocadas e jogos. Além disso, a maioria dos professores, apesar de não ter recebido formação específica, sente-se preparada para utilizar as novas tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Inglês para crianças. Formação de professores. Tecnologias digitais.

Abstract: This paper is an outcome of a doctor's research concerning the education of English teachers for young learners. It is about the lack of technological resources in public schools, as well as the lack of teachers' education to use new technologies in the classroom. Considering that children are born in a context of technological effervescence and that the use of new technology can enrich pedagogical practices (RAMOS, 2007), we have decided to research the availability and the use of digital technologies to teach English in the early years of public Elementary Schools in a city in the countryside of São Paulo. Specifically, we have tried to identify: a) the resources provided by schools; b) the frequency these resources are used by teachers; c) if teachers have received any formation to use the digital technologies in the classroom; d) if teachers feel comfortable to use technological resources with the students and e) to analyze the

availability and the use of digital technologies to teach English. We have chosen the qualitative research, exploratory study. Eight English teachers from the early years of public Elementary Schools have participated in the research. The data were collected through questionnaires and analyzed through content analysis. They show that schools do not offer a lot of technological resources and that the resources available are not frequently used by the teachers. Teachers usually use the blackboard, chalk, printed activities and games. The data also show that most teachers did not received an specific formation to use digital technologies in the classroom, anyway, they feel comfortable to use technological resources with the students.

Keywords: Teach English to young learners. Teachers' education. Digital technologies.

INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos nossa proposta de estudo, a justificativa de nossa pesquisa, bem como nossos objetivos.

A proposta de estudo

Este artigo, desdobramento de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, sobre a formação de professores de Inglês para crianças, trata da falta de recursos tecnológicos nas escolas públicas, bem como de formação para que os professores utilizem as novas tecnologias em sala de aula.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o ensino de Língua Estrangeira no Brasil é obrigatório apenas a partir do Ensino Fundamental II. Entretanto, apesar de seu caráter facultativo, a inclusão da Língua Inglesa no currículo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto das escolas públicas como privadas, tem sido cada vez mais comum.

Mesmo defendendo a aprendizagem da Língua Estrangeira no início da escolarização, não podemos negar que a inclusão da disciplina Língua Inglesa nesses níveis de ensino gera uma preocupação no que se refere à formação dos professores. Uma vez que o ensino de Inglês para crianças não é previsto em lei, os cursos de graduação em Letras, em geral, formam professores para lecionarem a partir do 6º ano do Ensino Fundamental (PIRES, 2004; SANTOS, 2005, ROCHA, 2006).

Além da falta de formação específica para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, os professores de Inglês se deparam com a falta de diretrizes que orientem o

trabalho nesses níveis de ensino, também oriunda do caráter optativo da disciplina (ROCHA, 2006; 2007; 2008; 2009; 2010).

O conhecimento das características das crianças como aprendizes de línguas, bem como das melhores metodologias para trabalhar com cada faixa-etária, é essencial para se desenvolver um trabalho significativo. Nesse sentido, acompanhando o processo de inclusão da disciplina Língua Inglesa no 4º e 5º anos da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, iniciamos uma pesquisa focalizando a formação em serviço dos profissionais que atuam nesse contexto.

Foi proposta uma formação aos professores, que solicitaram a construção de um currículo que orientasse o trabalho de toda a rede. Entretanto, em vários momentos do desenvolvimento da pesquisa, a questão da falta de tecnologias digitais nas escolas, mesmo não sendo nosso foco, chamou a atenção da pesquisadora, tendo em vista as implicações dos movimentos de globalização e da (r)evolução tecnológica na educação (LIMA; KAWACHI, 2015).

Considerando que as crianças já nascem em um contexto de efervescência tecnológica e que a utilização das novas tecnologias pode enriquecer as práticas pedagógicas (RAMOS, 2007), em vários momentos tentamos pensar em práticas que envolvessem o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Entretanto, a falta de recursos, mencionada pelos professores, nos fazia rever as propostas e adaptar para o contexto em questão.

Além disso, durante a própria formação dos professores, oferecida na Secretaria da Educação no município, no momento de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) dos professores, não foi possível utilizar ferramentas digitais para pesquisar e/ou elaborar materiais, pois os recursos eram escassos.

Justificativa

Ao ouvirmos a palavra "tecnologia", muitas vezes, tendemos a pensar em aparelhos eletrônicos como computadores, celulares, tablets, etc. Entretanto, Kenski (2003, p. 18) explica que o termo é mais amplo e o define como o conjunto de "conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade".

De acordo com a autora, a tecnologia está em todo lugar e faz parte de nossas vidas. A utilização das tecnologias para a realização de atividades comuns de nosso cotidiano faz com que muitos dos equipamentos e produtos que utilizamos em nosso dia a dia não sejam notados como tecnologias:

Como podemos deduzir, dificilmente nossa maneira atual de viver seria possível sem as tecnologias. Elas integram nosso cotidiano e já não sabemos viver sem fazer uso delas. Por outro lado, acostumamo-nos tanto com uma série enorme de produtos e equipamentos tecnológicos que os achamos quase naturais. Nem pensamos o quanto foi preciso de estudo e criação para que chegassem em nossas mãos. (KENSKI, 2003, p. 19)

A autora explica que em cada momento histórico predomina um determinado tipo de tecnologia, de forma que não só o momento atual deve ser denominado de "era tecnológica":

As idades da pedra, do ferro e do ouro, por exemplo, correspondem ao momento histórico-social em que foram criadas "novas tecnologias" para o aproveitamento desses recursos da natureza de forma a garantir melhor qualidade de vida. O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente "novas tecnologias", cada vez mais sofisticadas. (KENSKI, 2003, p. 20)

A evolução tecnológica, segundo Kenski (2003, p.21), não se limita aos novos usos de determinados equipamentos e produtos, mas tem a capacidade de transformar o comportamento de todo o grupo social. De acordo com a autora, "O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos".

A tecnologia permite a integração de todos os espaços e tempos (MORAN, 2015). As novas mídias digitais, que têm como um dos pontos mais significativos a capacidade de intercomunicação, garantem que as pessoas possam se comunicar, independentemente de onde estejam (KENSKI, 2015, p. 431):

Tecnologias digitais — cada vez menores, mais leves e mais rápidas — garantem a portabilidade dos equipamentos (note e netbooks, tablets, celulares etc.) e a flexibilidade de acesso (uso do wireless e da computação nas nuvens), independentemente do local em que as pessoas e as informações estejam. As possibilidades de convergência digital (som, imagem e dados textuais) se ampliaram para a integração, o acesso e uso das mais diferenciadas mídias no

mesmo espaço virtual, o ciberespaço. Essas condições se refletem na ampliação das interações entre as pessoas, a qualquer tempo e em qualquer local.

Da mesma forma, Moran (2015) explica que, atualmente, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas. Nesse novo contexto, os métodos tradicionais em que os professores eram considerados os detentores dos saberes, responsáveis por transmitir seus conhecimentos aos alunos, não fazem mais sentido, pois o acesso às informações é muito mais fácil.

Objetivos

Em função do que foi colocado, bem como diante das dificuldades que enfrentamos tanto com a formação dos professores quanto com a elaboração da proposta didática a ser desenvolvida com os alunos, decidimos realizar essa pesquisa, com o objetivo geral de investigar a disponibilidade e o uso de tecnologias digitais para o ensino de Língua Inglesa para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas do município.

Especificamente procurou-se identificar:

- a) quais recursos são disponibilizados pelas escolas;
- b) com que frequência esses recursos são utilizados pelos professores;
- c) se os professores receberam alguma formação para utilizar as tecnologias digitais em sala de aula;
- d) se os professores se sentem preparados para utilizar os recursos tecnológicos com os alunos; bem como:
- e) analisar a disponibilidade e o uso de tecnologias digitais para o ensino de Língua Inglesa.

Para amparar nossas discussões, na próxima seção, discorreremos acerca da tecnologia e de seus impactos na sociedade contemporânea, focalizando as mudanças que as novas tecnologias digitais trouxeram para a área educacional e como elas podem contribuir para o ensino de Inglês para crianças. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos e discutimos os dados coletados, apresentando, no final, algumas considerações acerca do tema.

Quadro Bibliográfico

Nesta seção, com base principalmente no trabalho de Kenski (2003), discutimos as mudanças que as novas tecnologias digitais trouxeram e ainda trazem - pois, estão sempre em evolução - para o contexto educacional brasileiro, considerando também os trabalhos de Kenski (2015) e de Moran (2004, 2015). Por fim, tratamos do uso e das contribuições das tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa para crianças no Brasil, pautando-nos em Ramos (2007) e Lima e Kawachi (2015).

As implicações das tecnologias digitais na educação: as exigências do ambiente escolar e o papel dos professores diante das transformações nas formas de aprender e ensinar

Considerando que vivemos em um novo momento tecnológico, em que as possibilidades de comunicação e de informação são ampliadas por meio de equipamentos, também as formas de viver e de aprender na atualidade foram transformadas (KENSKI, 2003).

Para Moran (2004, p. 348), as tecnologias digitais estão revolucionando nosso cotidiano, entretanto, o autor ressalta que:

Na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos. A educação de milhões de pessoas não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. Está muito engessada, previsível, cansativa.

Em um momento em que a sociedade exige "pessoas inovadoras, que se adaptem a novos desafios, possibilidades, trabalhos, situações" (MORAN, 2004, p. 353) e em que a aprendizagem de informações e conceitos não é mais tarefa exclusiva da escola (KENSKI, 2003, MORAN, 2015), é preciso que a prática docente seja orientada por uma nova lógica, em que o foco esteja no aprender e não mais no ensinar. Moran (2004, p. 348) enfatiza que:

Além de focar a aprendizagem, é importante preparar os alunos para que sejam empreendedores, inovadores, criativos; que tenham um bom conhecimento de si mesmos, uma boa auto-estima e que aprendam a ser cidadãos, com um comportamento ético e preocupação social crescentes. A educação é um desafio cada vez maior. Com as tecnologias avançadas e interligadas, podemos aproximar-nos destes objetivos de formas diferentes a como estávamos acostumados.

Independente da utilização das novas tecnologias digitais em sala de aula, o papel do professor deve mudar (KENSKI, 2003, MORAN, 2004; MORAN, 2015). Ao invés da função tradicional de transmitir os saberes, Kenski (2003) ressalta que o professor deve passar a orientar os alunos, indicando possibilidades de alcançar e de se relacionar com os novos conhecimentos. O trabalho em equipe entre alunos e professores passa a ser privilegiado, despertando aprendizagens de novos comportamentos e atitudes em todos os participantes, que devem se respeitar mutuamente e trabalhar de forma colaborativa. No mesmo sentido, Moran (2004) afirma que, na sociedade atual, alunos e professores, conjuntamente, devem se arriscar mais, buscando soluções novas, saindo do padrão.

Essa nova postura docente pode ser um grande desafio para professores, muitas vezes formados para "repetir informações, fórmulas, procedimentos" (MORAN, 2004, p. 353). Por isso, Kenski (2003, p.48) considera que:

(...) é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites, para que, na prática, faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível. Ou encaminhe sua prática para uma abordagem que dispense totalmente a máquina, e os alunos aprendam até com mais satisfação. As atividades de narrativa oral e de escrita não estão descartadas. A diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Mais ainda, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica.

Além disso, Kenski (2003) afirma que a rotina da escola também se modifica, uma vez que os professores precisam incluir em sua carga horária o tempo de pesquisa, de discussão com os demais professores e com os técnicos, de reflexão acerca dos encaminhamentos realizados, entre outras atividades.

No que se refere ao ambiente escolar, a autora afirma que é preciso que ele possua uma infraestrutura adequada. Nesse sentido, são necessários investimentos para disponibilizar um número suficientes de computadores para atender à demanda, bem como modems e conexão veloz. A autora ressalta que, atualmente, é muito importante que os computadores estejam

interligados e que seja possível acessar a Internet, pois o acesso às redes amplia as possibilidades educativas.

Para Moran (2004, p. 350) é fundamental que as salas de aula sejam confortáveis e que disponibilizem acesso à Internet e projetor multimídia, para que se possa "combinar atividades de pesquisa, de comunicação; atividades de organização e de mobilização, de síntese e de busca de novas perspectivas". O autor também menciona a importância de utilizar outros espaços, como o laboratório conectado, para que as possibilidades de atividades sejam ampliadas. Ao levar os alunos para o laboratório:

O professor pode orientá-los a fazer pesquisa na Internet, a encontrar os materiais mais significativos para a área de conhecimento que ele vai trabalhar com os alunos; a que aprendam a distinguir informações relevantes de informações sem referência. Ensinar a pesquisar na WEB ajuda muito aos alunos na realização de atividades virtuais, depois, a sentirem-se seguros na pesquisa individual e grupal. (MORAN, 2004, p. 350)

Kenski (2003) reconhece que poucas escolas brasileiras possuem condições mínimas de infraestrutura para realizar as atividades de ensino. Destaca, ainda, que mesmo as escolas que possuem tecnologia de última geração alteram muito pouco seu processo de ensino, pois se mantém a mesma matriz curricular, a fragmentação dos conteúdos por disciplinas, a divisão da carga horária em aulas de 50 ou 100 minutos e dos alunos por turmas. Nessas condições, o uso das novas tecnologias digitais se torna, muitas vezes, inviável, e o professor acaba optando por práticas mais tradicionais, como a exposição oral dos conteúdos.

A autora nos atenta para o fato de que não se trata de adaptar o ensino tradicional aos novos equipamentos. Quando se reproduz com os computadores as mesmo procedimentos que já eram realizados em sala de aula, aproveita-se muito pouco das potencialidades das tecnologias digitais e tanto professores como alunos ficam insatisfeitos. Moran (2015, p.22) ressalta que:

Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor.

Nesse sentido, para garantir o bom uso das tecnologias digitais, primeiramente, é preciso que, a partir dos objetivos, das metas e das concepções de ensino e de aprendizagem estabelecidos no projeto político pedagógico de cada instituição, a comunidade escolar decida

quais são os meios tecnológicos mais adequados para se alcançar os objetivos traçados. Além de conhecer e analisar as possibilidades de uso dos equipamentos disponíveis na escola, Kenski (2003) considera que é preciso que o professor se sinta confortável para utilizá-los. A autora ressalta que, tendo em vista a complexidade do meio tecnológico, o contato dos professores com as tecnologias deve se iniciar, preferencialmente, durante a formação inicial.

A autora afirma que houve grandes avanços na relação entre os professores e as novas tecnologias digitais. Os docentes reconhecem essas tecnologias como ferramentas auxiliares no processo de ensino e de aprendizagem, entretanto, é preciso refletir acerca das novas práticas docentes exigidas pela sociedade da informação, reconhecendo suas fragilidades.

É preciso, também avançar para que o professor passe a criar e a construir, porém essas discussões, de acordo com a autora, são ainda raras nos cursos de formação inicial de professores. Kenski (2015) afirma que, em geral, há uma grande contradição entre, de um lado, os cursos de formação inicial de professores e, de outro, as teorias educacionais e as necessidades educacionais da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, faz-se necessário reorganizar o sistema educacional brasileiro, valorizar a carreira docente e melhorar a formação dos professores, de forma que eles possam se adaptar às novas exigências da sociedade e que tenham condições de se atualizar constantemente (KENSKI, 2003).

As novas tecnologias e o ensino de Inglês para crianças

Atualmente, não há como desconsiderar a importância das tecnologias na educação. No que se refere especificamente ao ensino de Línguas Estrangeiras, Lima e Kawachi (2015, p. 197-198) afirmam que:

Isso se deve tanto à ineficácia de se dissociar a realidade da sala de aula da realidade do aluno quanto ao fato de que os estudantes de atualmente - especialmente as crianças - já nascem em um contexto de efervescência tecnológica e, nesse sentido, têm mais contato com diferentes ferramentas tecnológicas do que gerações anteriores. Logo, aproximá-los da Internet, de redes sociais, de sites de compartilhamento, de jogos e de outras alternativas pedagógicas na sala de aula se traduz, no nosso entender, em mais possibilidades de atrelar as práticas de letramento cotidianas dos alunos aos letramentos escolares que se deseja enfatizar.

No caso do ensino de Língua Inglesa para crianças, Ramos (2007) considera que a utilização das novas tecnologias permite o acesso a uma grande variedade de atividades, bem como possibilita a interdisciplinaridade e o contato com crianças estrangeiras, o que contribui não somente para a aprendizagem da língua-alvo, mas, principalmente, para a desconstrução de possíveis estereótipos culturais. Para Lima e Kawachi (2015, p. 201):

Se esse processo de problematização de estereótipos culturais fizer parte do currículo de LIC [Língua Inglesa para crianças], considerando-se - devemos sempre ressaltar - as necessidades desse público-alvo, estaremos caminhando, desde os níveis iniciais da aprendizagem, em direção a um ensino de línguas estrangeiras mais centrado na diversidade, no pluralismo cultural e social dos falantes de LE [Língua Estrangeira] ao redor do mundo em detrimento a simplificações e generalizações culturais tão comuns atualmente.

Embora o ensino de Língua Inglesa para crianças possa ser enriquecido por meio da utilização das novas tecnologias, Ramos (2007) ressalta que é preciso que o professor leve em consideração o conhecimento prévio das crianças acerca do idioma e suas habilidades para utilizar as tecnologias digitais.

Além disso, enfatizamos a importância de os professores considerarem as especificidades das crianças como aprendizes de línguas (CAMERON, 2001; BREWSTER et al., 2002; MCKAY, 2006), bem como as formas mais adequadas de trabalhar com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Faz-se necessário discutir a formação dos profissionais que atuam nesses contextos, uma vez que os cursos de graduação em Letras, em geral, não tratam desses níveis de ensino, em que o ensino de Língua Estrangeira é facultativo (SANTOS, BENEDETTI, 2009; TONELLI, CRISTOVÃO, 2010).

Procedimentos Metodológicos

Optou-se pela pesquisa qualitativa, estudo exploratório, tendo como técnica o questionário e a análise de conteúdo. Devido à própria natureza do estudo, uma metodologia baseada na pesquisa exploratória apresentou-se como uma boa opção para nortear os trabalhos, considerando o pouco conhecimento acumulado e sistematizado a respeito do assunto.

Selltiz et al (1974) afirma que, em estudos exploratórios, a ênfase está na descobertas de ideias e de intuições, que tem por objetivo a familiarização com o fenômeno ou a perspectiva de

se conseguir nova compreensão deste para poder formular um problema mais preciso de pesquisa. Portanto, nesse tipo de estudo, busca-se:

Aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado, ou da situação em que pretende realizar tal estudo; o esclarecimento de conceitos; o estabelecimento de prioridades para futuras pesquisas; a obtenção de informação sobre possibilidades práticas de realização de pesquisas em situações de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais. (SELLTIZ et al, 1974, p. 60).

Malhotra (2001, p. 106) também assinala que na pesquisa exploratória as informações necessárias podem ser definidas ao acaso, pois o processo de pesquisa é flexível e não estruturado, a amostra pode ser pequena e não representativa, assim como a análise dos dados primários é qualitativa. Sendo assim, os resultados são seguidos, geralmente, por novas pesquisas exploratórias ou conclusivas. Nesse contexto, Richardson (1989, p. 39) vai acrescentar que ela também tem como objeto de estudo situações que podem ser consideradas complexas em relação a determinado tipo de problema.

Participaram da investigação oito professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8) dos 13 professores de Língua Inglesa que lecionam no Ensino Fundamental I da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os participantes responderam a um questionário online, composto por uma lista de questões, dividido em duas partes: *As novas tecnologias e a formação do professor de Inglês para crianças* e *As novas tecnologias nas escolas da rede municipal*, de forma que a ordem das perguntas foi temática (THIOLLENT, 1987).

No que se refere à análise dos dados, consideramos que esse momento implica, primeiramente, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes, e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Para o tratamento dos dados utilizou-se como referência a proposta de Lüdke e André (1986). Para as autoras, esta é a fase mais formal do trabalho, onde o pesquisador deve possuir uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo quando parte para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa. Assim, o primeiro passo nessa análise é a formulação

de categorias, momento em que é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do seu conteúdo.

A seguir, apresentamos e discutimos os dados coletados.

Apresentação e discussão dos dados

Nesta seção, apresentamos e analisamos os dados coletados por meio dos questionários. Os dados estão organizados seguindo a divisão do questionário respondido pelos professores.

As novas tecnologias e a formação do professor de Inglês para crianças

O objetivo da primeira seção era identificar se os professores receberam, durante sua formação, orientações para utilizar as novas tecnologias nas aulas de Língua Inglesa e se sentem-se preparados para utilizá-las. Dos oito participantes, dois disseram ter recebido orientações para utilizar as novas tecnologias em suas aulas. De acordo com P1:

A experiência foi proveitosa, vários sites foram indicados para ajudar na pesquisa de novos conteúdos para adaptar. O conteúdo "escrita de e-mail" pode ser adaptado por "escrita de carta" para aqueles professores que trabalham em escolas que não possuem computadores com acesso à Internet.

Consideramos que a resposta de P1 faz referência ao curso de formação em serviço que oferecemos no decorrer da pesquisa de doutorado, intitulado *Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I*. Ao longo do curso, pensávamos em possíveis gêneros textuais para trabalhar com os alunos e a escrita de um e-mail foi sugerida pelo grupo de professores. Entretanto, a falta de computadores para produzir os e-mails, bem como de acesso à Internet para que os mesmos pudessem ser enviados nos levou a optar pelo gênero carta. Além disso, quando eram discutidas atividades a serem desenvolvidas com os alunos, eram sugeridos sites que permitiam o download de *flashcards*, por exemplo, ou a confecção de atividades como palavras cruzadas e caça-palavras. Nesse sentido, não sendo as tecnologias o foco do referido curso, podemos inferir que, durante sua formação inicial e em possíveis cursos de formação continuada, P1 não teve orientações

específicas acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Já P4, que também disse ter recebido orientações acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula, limitou-se a dizer que a experiência "foi estimulante".

Apesar de a maioria não ter formação específica, apenas dois professores disseram que não se sentem preparados para utilizar as tecnologias digitais na sala de aula. P1 diz que constantemente busca atividades na Internet para adaptar para seus alunos e que, sempre que possível, participa de seminários sobre a temática. P2 afirma que sente-se meio preparado e que, provavelmente, não terá dificuldades para trabalhar com jogos online. P3 sente-se preparado, pois já utilizou recursos digitais em escolas particulares e com alunos particulares. P4 reconhece que o ensino de línguas exige que ele se matenha atento às ferramentas mais estimulantes. Embora se sinta preparado, P5 afirma que os computadores da rede municipal de ensino "são ligados a uma rede de educação da prefeitura, sem acesso a ferramentas de busca ou a atividades externas" e ressalta: "Não utilizo porque não há material de qualidade para o ensino de Inglês". P7 considera que os cursos que realizou pela Secretaria Municipal da Educação não acrescentaram muito, mesmo assim, sente-se preparado.

Já P6 e P8 não se sentem preparados. P6 reclama da indisponibilidade desse tipo de tecnologia nas escolas e P8 reforça que não tem "conhecimento suficiente para esses recursos tecnológicos". P6 ressaltou a necessidade de local e equipamentos apropriados para o uso das novas tecnologias e P8 solicitou a oferta de cursos específicos para ensino de Língua Inglesa por meio das novas tecnologias.

Retomando as colocações de Moran (2004), as exigências da contemporaneidade podem ser um grande desafio para os professores, considerando a formação que receberam. Além disso, tendo em vista a complexidade do meio tecnológico, Kenski (2003) ressalta a importância de possibilitar que os professores tenham contato com as tecnologias ainda durante sua formação inicial para que se sintam confortáveis para utilizá-las em sala de aula.

As novas tecnologias nas escolas da rede municipal

Na segunda parte do questionário, nosso objetivo era identificar os recursos disponibilizados pelas escolas e com que frequência os professores os utilizam. Todos os professores disseram que as escolas nas quais atuam dispõem de quadro negro e giz, bem como

de aparelho de som e/ou rádio e de televisão. Cinco professores disseram que sempre utilizam quadro negro e giz em suas aulas, enquanto três disseram que geralmente utilizam esses recursos. No que se refere aos aparelhos de som e/ou rádio, três professores afirmaram que geralmente utilizam esse recurso, mas cinco professores o utilizam raramente. P3 explica que "o som disponível nas salas, mesmo no volume máximo, é baixo..." e que, por isso, acabou desistindo de utilizar o equipamento. As televisões também são pouco utilizadas pelos professores. Apenas um professor alega que geralmente a utiliza, enquanto seis professores dizem raramente fazer uso do equipamento e um afirma que nunca o utiliza. P5 relata que em uma das escolas nas quais leciona há televisões em todas as salas de aula.

Sete professores afirmaram que as escolas disponibilizam aparelho de DVD, mas a frequência de uso do equipamento também é pequena: um professor geralmente utiliza o recurso e seis raramente o utilizam. Cinco professores confirmaram a disponibilidades de projetores em suas escola, entretanto, quatro alegam que raramente o utilizam e um professor diz nunca utilizá-lo.

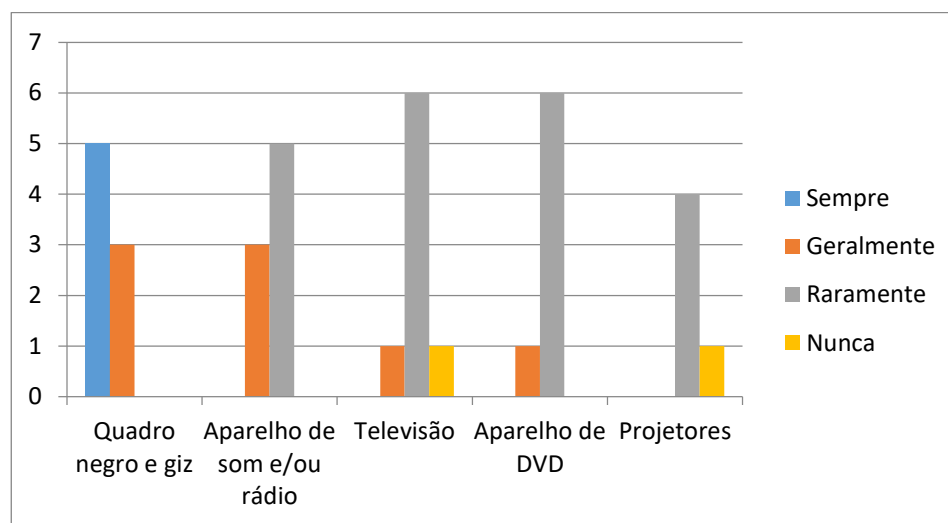


Gráfico 1: Gráfico com a frequência de utilização de recursos como quadro negro e giz; aparelho de som e/ou rádio; televisão; aparelho de DVD e projetores pelos professores entrevistados.

A nosso ver, a pouca utilização desses recursos nas aulas de Língua Inglesa se deve a falta de formação dos professores para repensarem suas práticas e adequá-las diante das exigências da sociedade contemporânea. Esses recursos, se bem utilizados, podem enriquecer as práticas pedagógicas e tornar o ensino da Língua Inglesa para crianças mais significativo. Destacamos, entretanto, com base nos autores mencionados anteriormente neste texto, que mais

do que simplesmente utilizar esses equipamentos, é preciso que o professor assuma uma nova postura e que a aprendizagem dos alunos seja o foco das atividades propostas.

No que se refere aos laboratórios de informática, apenas metade dos professores disseram que suas escolas oferecem esse espaço aos alunos. P5 relata que em uma das escolas em que trabalha tem laboratório de informática, mas que estão todos desligados. De acordo com o professor, muitos equipamentos, inclusive, foram roubados das escolas. P5 explica que os computadores da maioria das escolas municipais não tem acesso à internet e que são disponibilizadas atividades das diferentes áreas. P5 relata que uma vez entrou "para ver o que tinha de inglês, mas não dava para aproveitar". P5 reconhece que o laboratório de informática de uma das escolas, que está desativado para reforma, é bem estruturado, com computadores modernos e em grande quantidade (um computador por aluno), mas considera que "se tivesse acesso externo, tem muita coisa legal, jogos que poderíamos usar... mas não tem". P5 é o único participante que confirma o acesso à Internet na escola em que atua, "porque a escola paga Internet, mas é muito lenta".

P3 conta que, na escola na qual atua, foram comprados dois computadores para a sala onde os professores realizam o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) e que os professores terão acesso à internet. Mas reforça que não tem como desenvolver atividades com os alunos utilizando a internet e que quando quer mostrar algum vídeo para os alunos, por exemplo, precisa baixar antes em casa. De acordo com P3, não se pode contar com os computadores da escola para preparar atividades, pois a internet não funciona bem e, por conta de uma mudança de sala, os professores chegaram a ficar mais de um mês sem os equipamentos, mas "agora, com cabeamento e computadores novos, espero que tudo se resolva", afirma a participante. P3 relata que, em algumas situações chegou a levar seu computador pessoal para a escola, mas que tem receio por conta da violência na região. Como não há projetores disponíveis em todas as salas, P3 explica que conecta seu computador na única sala de vídeo, "duramente disputada na reserva". P5 também relata a necessidade de agendamento de algumas salas da escola que disponibilizam recursos como data show e televisão.

P7 afirma que sua escola possui quadro branco e caneta, recurso que geralmente utiliza em suas aulas, mas lousa digital e laboratório de Ipads são recursos ainda não disponíveis nas escolas municipais nas quais os professores atuam.

Embora as pesquisas atuais ressaltem a importância de o ambiente escolar possuir infraestrutura adequada, com número suficiente de computadores para atender aos alunos, bem como com acesso à Internet e projetor multimídia (KENSKI, 2003; MORAN, 2004), os dados nos mostram que as escolas nas quais os professores investigados atuam carecem de investimento.

Dois professores disseram raramente utilizar livros didáticos em suas aulas, enquanto dois afirmaram nunca utilizar esse recurso. Consideramos que essa resposta se deva, em partes, pelo fato de a rede não adotar livros didáticos. Entretanto, vale ressaltar que, conforme discutido por Ramos (2009), mesmo quando o livro didático não é adotado, sua presença em sala de aula é garantida, pois muitos professores tendem a utilizá-lo como suporte teórico e pedagógico para o planejamento das aulas.

Na falta de livros didáticos, os cadernos são bastante utilizados pelos professores. Seis professores afirmaram sempre utilizar o caderno nas aulas de Inglês do Ensino Fundamental I, enquanto que dois professores disseram geralmente utilizá-lo. Quando iniciamos as observações das aulas, no decorrer da pesquisa de doutorado, pudemos notar que os cadernos eram frequentemente utilizados para registrar o vocabulário trabalhado com os alunos, geralmente em forma de uma lista de palavras com suas respectivas traduções. Os cadernos também eram utilizados para realização de atividades estruturais e para colagem de atividades xerocadas, que também são recorrentes nas aulas desses professores. Três professores disseram sempre utilizar esses recursos e cinco disseram geralmente utilizá-lo. Durante a formação, vários professores apontaram a questão do xerox nas escolas como um grande problema. As cópias, quando disponibilizadas, são, na maioria das escolas, limitadas. Em alguns casos, os professores precisam preparar as atividades com bastante antecedência e reduzir o máximo possível para conseguir fornecer a atividade para todos os alunos. Além disso, relataram que muitas vezes os equipamentos de cópia estão quebrados, impossibilitando-os de desenvolver esse tipo de atividade com os alunos.

Um professor disse sempre utilizar jogos em suas aulas, dois disseram raramente utilizá-los e os demais afirmaram que geralmente os utiliza. Também no desenvolvimento do curso, foi estimulada a realização de jogos para o trabalho com as crianças do Ensino Fundamental I e, em diversos momentos, os professores puderam conversar e partilhar suas experiências. Esse espaço

para o diálogo foi importante para que os professores pudessem ter contato com o trabalho dos colegas e repensar suas práticas, levando em consideração a forma como as crianças aprendem atualmente.

Os dados coletados comprovam as afirmações de Kenski (2003) de que as escolas brasileiras não possuem condições mínimas de infraestrutura para realizar as atividades de ensino. Nesse contexto, mesmo as poucas tecnologias oferecidas não são muito utilizadas pelos professores, que optam com maior frequência pelo uso de lousa, giz, atividades xerocadas e jogos.

Alguns apontamentos

A temática deste artigo, mesmo não sendo o foco da pesquisa de doutorado que estamos realizando, não poderia ser desconsiderada. Em um momento em que as novas tecnologias digitais modificaram as formas das pessoas viverem e aprenderem, discutir o seu uso na educação faz-se essencial.

No caso desta pesquisa, não só a indisponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Fundamental I público investigadas chamou a atenção, mas também sua indisponibilidade no momento da formação dos professores que atuam nesse nível de ensino. A falta de formação específica desses profissionais para lecionarem Inglês para crianças, que os leva a aprender por meio da experiência quais são as características específicas da faixa-etária, bem como as melhores formas de desenvolver um trabalho significativo, soma-se à falta de formação para utilização consciente das novas tecnologias na sala de aula e para o planejamento de atividades. Mais do que aprender a como utilizar esses recursos, constantemente em evolução, destacamos a importância de forma esses professores para a sociedade contemporânea, que exige uma nova postura dos educadores.

Há 18 anos foram publicados os Referências para a Formação de Professores, educação infantil e o Ensino Fundamental I, tendo como proposta um corpo de conhecimentos que fundamentasse a prática pedagógica docente; estágio do primeiro ao último ano; formação de formadores; o desenvolvimento profissional na formação inicial e formação continuada e a perspectiva de se investir no processo de construção do conhecimento profissional do professor,

REVELLI v.9 n.4. Dezembro/2017. p. 117-136. ISSN 1984 – 6576.

Dossiê Ensino e formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças.

tendo como horizonte as mudanças rápidas no conhecimento científico, na cultura, nas artes e nas tecnologias da comunicação como elementos básicos para a construção e desenvolvimento do currículo escolar (BRASIL, 1999). Nesse sentido, os apontamentos do estudo chamam a atenção para o fato de que o tempo da escola não está acompanhando o tempo da sociedade.

Reconhecemos as restrições deste trabalho, mas esperamos atentar professores e pesquisadores para a necessidade de se conhecer e utilizar os recursos disponíveis pelas instituições de ensino, entretanto, repensado, a todo momento, a própria prática. Conforme discutido pelos autores, não é possível adaptar o ensino tradicional às novas tecnologias digitais. É preciso mudar o foco e as funções de alunos e professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2012.

_____. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABABcAL/referenciais-formacao-professores>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher's Guide**. New Edition. London: Penguin, 2002.

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

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas (SP): Papirus, 2003.

_____. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15316&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

LIMA, A. P.; KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para crianças da era da globalização: reflexões sobre (multi)letramentos, formação de professores e educação., In: ROCHA, C. R.; BRAGA, D. B.; CALDAS, R. R. (orgs.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015, p.195-214.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIRES, S. S. Ensino de inglês na Educação Infantil. **O Ensino do Inglês como Língua Estrangeira: Estudos e Reflexões**, Porto Alegre, 2004, p. 19 – 42.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Por Alegre: Bookman, 2001.

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

MORAN, J. M. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. In: **Contrapontos**, Itajaí, maio/agosto, v. 4 - n. 2 - p. 347-356 - 2004. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/785>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

_____. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T (Org.). **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/?p=543>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

RAMOS, R. C. G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 173 – 198.

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: Moriá, 2007, p. 61 – 75.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M (Orgs.). **O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições**. Londrina: Moriá, 2007, p. 1-34.

_____. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 15-34.

_____. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: IEL/Unicamp, v. 48, n.2 , 247 – 274, Jul./Dez. 2009.

_____. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público:** plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professores de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(2), p. 333- 351, jul./dez. 2009.

SELTIZ; JAHODA; DEUSTSCH; COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** São Paulo: Heder, 1967.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** (5. ed.). São Paulo: Polis, 1987.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. In: **Calidoscópio.** Vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan./abr. 2010.