

ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE PRÁXIS EMERGENTES

OTTO HENRIQUE SILVA FERREIRA (UEL)¹

<https://orcid.org/0000-0003-3603-0140>

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI (UEL)²

<https://orcid.org/0000-0001-5102-5847>

RESUMO: Neste artigo problematizamos a importância do estágio nos cursos de licenciaturas em letras, mais especificamente, no âmbito do ensino de inglês para crianças. Analisamos os resultados da aplicação de uma sequência didática (SD) desenvolvida nas aulas de estágio supervisionado, a qual foi elaborada colaborativamente e aplicada em um centro de educação infantil da rede estadual de ensino, junto a uma turma do nível P5, com a presença de alunos de inclusão. Foram analisadas atividades arroladas na SD a partir de referenciais teóricos que abordam o ensino de inglês por meio de gêneros textuais bem como aqueles que tratam da importância da disciplina de estágio supervisionado na formação docente. Os resultados indicam que as reuniões de estágio se constituíram em espaços fundamentais no processo de elaboração das atividades e da organização do material didático utilizado. Além disso, as análises evidenciam que as atividades idealizadas pelos/as estagiários/as criaram possibilidades para o desenvolvimento linguístico das crianças, também para aquelas em contexto de inclusão, tendo em vista o fato de que todas as crianças da turma participaram da produção final e da apresentação do projeto de classe da SD, reafirmando a importância das reflexões realizadas durante a elaboração do material nas reuniões de estágio supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês. Estágio. Crianças. Necessidades Educacionais Específicas.

TEACHING ENGLISH TO CHILDREN: THE SUPERVISED INTERNSHIP AS A FIELD OF EMERGING PRAXIS

ABSTRACT: *In this paper, we problematize the importance of the teaching internship throughout Letras courses programs in the teaching of English to very young learners. We analyzed the results of the use of a didactic sequence (DS) developed during the teaching internship meetings, which was developed collaboratively and applied in a state child education center, in a class at level 5, where there were inclusion students. The activities inserted in the DS were analyzed based on the theoretical references concerning teaching of English by means of textual genres as well as those that discuss the importance of supervised internship in teacher education. The results indicate that the teaching internship meetings were fundamental spaces in the process of elaborating the activities and the organization of the didactic device utilized. In addition, the analyzes show that the activities devised by the pre-service teachers created possibilities for the students' linguistic development, including those in the context of inclusion, taking into account the fact that all children in the class took part in the final production and presentation of the DS class project, reaffirming the importance of the reflections during the preparation of the material in the supervised internship meetings.*

KEYWORDS: English. Internship. Children. Specific educational needs.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: otto.letras@gmail.com.

² Professora Adjunta no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e Docente permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: jtonelli@uel.br.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, problematizamos o papel do estágio supervisionado nos cursos de Letras Inglês e, em especial sua importância para a formação de professores/as para atuar nos anos iniciais de escolarização. Estudos recentes apontam a crescente oferta no Brasil de línguas adicionais nesta etapa da escolarização, em especial a Língua Inglesa (TANACA, 2017; FONSECA, 2018), tanto em contexto público quanto privado. Por outro lado, quem seriam os profissionais responsáveis por tal ensino: se o licenciado em pedagogia ou em letras?

Neste cenário, deparamo-nos ainda com questões ligadas à organização da oferta na escola e da formação do/a professor/a visto que as diretrizes curriculares para os cursos de Letras Inglês não explicitam tal formação (TONELLI; ÁVILA, 2020). No entanto, o estudo empreendido por Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) mostra que grande parte dos egressos do curso de Letras Inglês de uma universidade pública no Estado do Paraná atua ou já atuou como professor/a de inglês para crianças (doravante LIC).

O processo de formação de professores/as de LIC exige busca por conhecimentos teórico-práticos, compreendidos aqui como práxis, nos termos de Freire (1987, p.42) “(...) ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, específicos para a superação de desafios inerentes aos desafios impostos pelo contexto (TUTIDA, 2016; TONELLI; BROSSI; FURIO, 2018). Dada a sua especificidade, o ensino de LIC demanda, conforme Tutida (2016) e Santos (2009), saberes específicos, posto que o/a docente deve, além de ensinar a língua, saber lidar com demandas próprias de crianças.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que, a despeito do vertiginoso crescimento (TUTIDA, 2016; MERLO, 2019) da oferta de inglês nos anos iniciais de escolarização (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), a formação docente para atuar nesta etapa continua praticamente inexistente, o que implica na necessidade de pesquisas que apresentem possíveis soluções para dificuldades vivenciadas pelos professores no contexto (MERLO, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020). Sob o argumento de que, com base na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), a oferta da Língua Inglesa é obrigatória somente a partir do Anos Finais do Ensino Fundamental (EF II), muitos cursos de Letras se eximem desta tarefa justificando que a formação profissional de professores/as de inglês deve ocupar-se da formação inicial para atuar a partir do EF II, conforme nos advertem Tonelli (2016) e Brito e Ribas (2018).

Na contramão de tal pensamento, Tonelli e Cristovão (2010) e Cirino e Denardi (2019), por exemplo, mostram a urgência em relação à importante tarefa de os cursos de Letras propiciarem, ao menos, a oportunidade da vivência e atuação de professores/as em formação inicial no referido contexto. Isto posto, nos poucos cursos que se sensibilizaram à esta nova realidade que é o ensino de LIC, a formação inicial ocorre por meio da atuação no estágio supervisionado, a qual consideramos, em acordo com Tonelli (2016) e Brito e Ribas (2018), ter papel essencial na formação de professores/as de línguas. De modo mais audacioso, ainda que não seja o escopo deste artigo, parece-nos legítimo afirmar que tal afastamento em relação ao não prescrito pode ir ao encontro do exposto por Mastrela-de-Andrade (2020, p. 13) quando a autora nos convida a “romper com binarismos” na “impossibilidade de uma formação docente encastelada na universidade e distante física, geográfica, epistêmica e emocionalmente das escolas [...]”.

Neste estudo, apresentamos uma experiência de formação inicial desenvolvida ao longo da atuação na disciplina de estágio no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de

Londrina, localizada ao Norte do Paraná³, na qual, além de produzirem material didático e ministrarem aulas de LIC, os/as estagiários/as, outro desafio foi colocado: ensinar inglês a uma criança com transtorno do espectro autista⁴ (TEA) e a outra com sinais de transtorno que implicam em dificuldades de aprendizagem.

Para trazer de forma mais concreta o trabalho formativo que vem sendo realizado na referida Universidade, mesmo sem prescrições legais, neste artigo, analisamos algumas atividades aplicadas no âmbito em tela as quais compuseram uma sequência didática (daqui por diante SD) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) do gênero *Nursery Rhyme* (PEREIRA, 2011), para compreender se (e de que forma) a elaboração do material didático pelos/as professores/as em formação inicial colaborou para a aprendizagem de LIC também em contexto de inclusão escolar. Isto posto, objetivamos refletir a respeito da importância da disciplina de estágio em Letras Inglês para a formação de professores/as de LIC. A aplicação das atividades se deu junto a uma turma com a presença de alunos de inclusão: um deles diagnosticado com TEA, a quem referimos como S1, e outro, à época, ainda em período de investigação, porém, com histórico de indisciplina e resistência à participação em atividades, a quem nos referiremos como S2. A proposta de ensino de inglês por meio de gêneros textuais, organizado em torno de uma SD, foi escolhida pelos/as estagiários/as com o objetivo de promover o desenvolvimento linguístico dos alunos da turma no contexto, possibilitando não somente a integração das crianças, mas também a inclusão e a aprendizagem. Ademais, tal escolha foi vista, naquele momento, como uma oportunidade para que eles/as elaborassem o material a ser utilizado na regência de aulas de LIC.

Além da parte introdutória, o artigo está organizado em cinco seções: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica na qual expomos considerações relacionadas ao procedimento⁵ SD e ao estágio supervisionado nas licenciaturas para, na sequência, diferenciar os termos integração e inclusão escolar. Na segunda parte, é exposta a metodologia de pesquisa utilizada e, em seguida, apresentamos as análises das atividades componentes de dois módulos da SD idealizadas em aulas de estágio supervisionado. A parte final é dedicada às considerações finais.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O procedimento sequência didática (SD) (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 81) foi inicialmente proposto para o ensino de francês como língua materna. Cristovão (2001) deu início à proposta inovadora à qual buscava no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposituras de ensino pautado em gêneros textuais e, mais especificamente, em atividades organizadas por meio de SD para o ensino de línguas adicionais.

Uma SD é tradicionalmente formada por atividades escolares que visam, essencialmente, ensinar gêneros orais e/ou escritos levando os usuários a adaptarem-se às situações cotidianas de comunicação. A organização clássica de uma SD inclui o momento de apresentação de situação, a produção inicial do gênero a ser ensinado, módulos de atividades específicas que visam fornecer aos aprendizes os elementos linguísticos necessários para o

³ Importa salientar que, em atendimento à resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 2, 1º de julho de 2015, o Projeto Pedagógico do referido curso passou por reformulação e, atualmente, prevê alguns espaços formativos para a atuação profissional para atuar no ensino de inglês junto a crianças pequenas.

⁴ Para definir o autismo, recorremos a Pennington (1997) que o apresenta como um distúrbio que pode causar dificuldades no estabelecimento de relações sociais e desenvolvimento interacional.

⁵ Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81), utilizamos as palavras “procedimento” e “material” para nos referirmos a sequência didática, já que, de acordo com os autores, o conjunto de atividades que compõem o material é organizado de forma sequencial por meio de um procedimento didático.

domínio do gênero visado e, por fim, a produção final: quando o gênero sendo explorado é produzido pelos/as alunos/as.

Quando falamos em ensino de línguas pautado em gêneros, voltamo-nos também para o conceito de capacidades de linguagem (CL). Com base em Dolz, Noverraz e Pasquier (1993), compreendemos que o ensino por meio de gêneros textuais esteja relacionado ao desenvolvimento das CL⁶ dos alunos, sob o propósito de que se tornem capazes de reconhecerem e produzirem o gênero textual oral e/ou escrito que estiverem estudando. Para a elaboração das atividades e organização dos módulos da SD, consideramos, com base em Dolz, Noverraz e Pasquier (1993) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o desenvolvimento das capacidades de ação – relacionadas ao contexto de produção, lugar social, receptores, função do texto etc.; capacidades discursivas – se referem à organização textual e às sequências de discurso; capacidades linguístico-discursivas – envolvem escolhas lexicais e mecanismos que auxiliam no estabelecimento da coerência textual.

Mais recentemente, estudos mostram que a SD vem sendo utilizada também no ensino de LIC (BUOSE, 2016; SILVA, 2020, dentre outros), ampliando, assim, as possibilidades de ensino por meio de atividades que potencializem o desenvolvimento das CL das crianças e, no nosso entendimento, abram espaço para a inclusão escolar (TONELLI; FERREIRA, 2017).

Ao discorrermos sobre a concepção de uma SD voltada ao ensino de LIC concebida e aplicada em contexto de estágio supervisionado, buscamos orientar nossa reflexão sobre o que, de fato, representa esta etapa formativa na vida dos/as professores/as. O estágio, a nosso ver, necessita de uma ação dialógica que promova a interação entre todos/as nele envolvidos/as e, no caso de espaços não ou pouco explorados como é o ensino de inglês nos anos iniciais (TONELLI, 2016), de nossa experiência, é preciso ainda, uma escola que acolha a disciplina, os/as estagiários/as e o/a professor/a formador/a (docente da Universidade)⁷ tendo em conta a não obrigatoriedade do ensino da língua na infância.

No caso da elaboração da SD utilizada para as aulas de LIC, este demandou momentos de discussão acerca da sua concepção e de possibilidades de adaptação para aquele contexto em específico. A esse respeito, Oliveira e Wielewicki (2003) nos advertem sobre a importância da produção de material didático no processo de formação docente e, em consonância com os autores, acreditamos que elaborar, adaptar e aplicar materiais de modo informado nesta etapa de desenvolvimento profissional.

Os momentos de planejamento de aulas e elaboração conjunta de materiais podem vir a ser, na nossa aceção, o que Freire (1996) denomina de “proposta educacional antiautoritária, através da qual professores e alunos ensinam e aprendem juntos, engajados num diálogo permanente”, conforme Barcelos (2019, p. 45).

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Consideramos importante compreendermos a diferença entre integração e inclusão para que possamos entender o que motivou, após nossas primeiras conversas em reuniões de estágio supervisionado, a busca pelo uso de um instrumento didático que possibilitasse a todos os alunos aprenderem a Língua Inglesa por meio de atividades que potencializassem as suas interações, sem que houvesse restrições, de acordo com suas individualidades e limitações.

⁶ Para o desenvolvimento dessa SD, utilizamos como referência as CL propostas por Dolz, Noverraz e Pasquier (1993), porém, entendemos importante mencionar propostas de expansão encontradas em Cristovão e Stutz (capacidades de significação) (2011) e Lenharo (capacidades multissemióticas) (2016).

⁷ Agradecemos ao Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina que nos últimos oito anos vem possibilitando, tanto aos/as estagiários/as quanto às crianças, uma formação menos compartimentalizada e, no caso dessas últimas, uma educação linguística em línguas estrangeiras desde a infância.

Traçando um panorama histórico, de acordo com Sanches e Teodoro (2006), é possível aplicar o termo integração às ações promovidas por governantes europeus, envolvendo o investimento de recursos na colocação de alunos deficientes em escolas da rede de ensino regular. Wolfensberger (1972) afirma que o processo de integração tem por princípio permitir que o aluno deficiente participe das práticas comuns às crianças sem deficiência, não somente no que se aplica às atividades pedagógicas, mas também às práticas sociais e culturais, definindo integrar como antônimo de segregar.

Em contrapartida, Carneiro (2012) afirma que, historicamente, a integração levava as pessoas com deficiência a passarem por situações de exclusão e sofrimento, diante de situações em que eram forçadas a adequarem-se a padrões impostos pelo sistema que privilegiava, primeiramente, as majorias. Sanches e Teodoro (2006) trazem a vista o fato de que as leis foram modificadas no decorrer dos anos, deixando de incentivar a separação de alunos com deficiência e alunos sem deficiência, e passando a propor primeiramente a integração e, atualmente, a inclusão.

De acordo com os autores supracitados, a inclusão vem para corrigir algumas das falhas identificadas na proposta de integração escolar, propondo que o sistema de ensino e os profissionais formados para o ensino devem ser capazes de acolher e ensinar a todos os alunos, independentemente de suas características. “A inclusão pretende promover o sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos, através do ensino em uma escola inclusiva” (Sanches e Teodoro, 2006, p. 69). Porém, assim como afirmado por Gonçalves (2012), para que a inclusão realmente ocorra, membros da comunidade escolar devem estar envolvidos no processo de conscientização em relação ao respeito às individualidades.

Assim como Medrado e Dantas (2018), defendemos uma formação docente que contemple questões relacionadas à inclusão, preparando os profissionais que atuarão junto a alunos com deficiência para adequarem espaços, materiais e metodologias às suas necessidades, incluindo crianças aprendendo inglês.

Tendo apresentado os alicerces teóricos que fundamentam a discussão aqui apresentada, passamos, na próxima seção, para os percursos metodológico de pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Motivados pelo desejo de incluir e contemplar todos os alunos com as atividades propostas, auxiliando o desenvolvimento dos discentes por meio da mediação do conhecimento (VYOGTSKY, 1988) e criando espaços para interações por meio do uso da linguagem cristalizada nos gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), identificamos a necessidade de buscar um procedimento didático que pudesse contemplar as características individuais de um grupo heterogêneo de crianças, com a presença dos alunos de inclusão.

Considerando a opção pelo uso da SD, propomos uma análise qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) de algumas das atividades nela arroladas. Ademais, foram consideradas as percepções do professor-pesquisador que aplicou a SD⁸ e da professora-supervisora da disciplina de estágio⁹ em relação à participação das crianças nas atividades. Relacionamos os objetivos das atividades ao desenvolvimento das CL dos alunos, a fim de podermos analisar se, por meio dos resultados da aplicação da SD, a proposta foi efetiva para o desenvolvimento linguístico das crianças.

Definido como um gênero textual oral e escrito que possibilita a discussão de várias temáticas e organizações musicais diferentes (estrutura modificável), o gênero *Nursery*

⁸ Primeiro autor deste artigo.

⁹ Segunda autora deste artigo.

*Rhyme*¹⁰ (PEREIRA, 2011) foi escolhido para ser explorado na SD, sob os critérios de ser considerado apropriado para a faixa etária daqueles/as alunos/as e de que as crianças demonstravam interesse pelas *Nursery Rhyme* com as quais entravam em contato nas aulas de LIC. Destaca-se, ainda o fato de que, concordando com Silva (2020), optamos por um gênero textual que possibilitasse o ensino de LIC por meio de diferentes temáticas, pois consideramos que seria possível tornar a proposta da produção final (a composição de uma *Nursery Rhyme*) mais interessante para os/as alunos/as, já que eles/as escolheriam o tema a ser abordado.

Para Silva (2020), as rimas de enigma (um tipo de *nursery rhyme*) são especialmente importantes no ensino de LIC haja vista sua composição textual, em especial a alta incidência de verbos de estado e de ação no presente, contribuem para a aprendizagem situada em interações significativas por meio da língua. A autora nos alerta para o fato de que tal gênero textual, quando tomado enquanto objeto de ensino, em uma transposição didática (CHEVALLARD, 1994), os alunos podem desenvolver suas capacidades de linguagem, por meio de atividades que promovam a criatividade, o pensamento crítico e o senso estético.

De acordo com Pereira (2011), os conteúdos temáticos (Bronckart, 2012) contemplados nas *Nursery Rhyme* podem variar desde elementos da rotina e do cotidiano das crianças até o ensino sistematizado das letras do alfabeto. Por estarmos considerando a proposta de utilização deste gênero em sala de aula com a função educacional, norteando as atividades da SD para o ensino de LIC, propomos uma adaptação ao termo, adicionando a palavra “*educational*”¹¹. Assim, as *Educational Nursery Rhymes*” (doravante ENR) são por nós consideradas aquelas elaboradas especificamente para a utilização em sala de aula, com fins pedagógicos.

ANÁLISE E RESULTADOS

A SD aqui apresentada e analisada foi desenvolvida no contexto da disciplina de estágio supervisionado ao longo do quarto ano do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina por dois professores em formação inicial e pela supervisora de estágio durante encontros semanais previstos como parte das atividades da referida disciplina.

No contexto em tela, a professora supervisora e estagiário/a discutiam estratégias de ensino, desenvolviam os materiais que seriam utilizados em sala de aula e apresentavam *feedback* relacionado às observações feitas em sala de aula, tanto pelos graduandos/as durante os momentos de prática de ensino, quanto pela professora regente da disciplina e supervisora do estágio. Nesta seção, apresentamos as análises do material didático desenvolvido e aplicado no contexto em tela, e dialogamos acerca da importância de o estágio supervisionado nos cursos de Letras Inglês acontecer também na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais. Ao estabelecermos tal diálogo pretendemos salientar, em concordância com Tonelli e Cristovão (2010) e Cirino e Denardi (2019), a legitimidade da formação de professores/as de LIC e o grande desafio que tal atividade representa. No âmbito do desenvolvimento e da aplicação da SD aqui detalhada, compreendemos ser imprescindível que a universidade e os cursos de formação de professores/as de inglês acolham novas realidades, como é o caso de LIC e da inclusão.

A aplicação da SD foi feita junto a um grupo de 12 alunos, com idade entre cinco e seis anos, sendo que um deles (S1) o diagnosticado com TEA, e outro (S2) com suspeita de transtornos psicológicos e histórico de indisciplina, conforme mencionamos na introdução.

¹⁰ Rimais Infantis.

¹¹ Em português, educacional/educacionais.

Tendo em vista a heterogeneidade da classe (no que diz respeito aos conhecimentos prévios) e a idade das crianças, tomando por base Cristovão (2001) e Tonelli (2005), identificamos o trabalho com gêneros discursivos como uma possibilidade para o ensino de inglês para aqueles/as alunos/as, diante da oportunidade de desenvolvermos um material que proporcionasse o engajamento dos alunos com um propósito comunicativo para a utilização da língua e, por meio do conhecimento do gênero textual, cumprissem esse projeto enunciativo¹². A fim de potencializar as oportunidades de interação para o desenvolvimento das CL das crianças e propor atividades diversas que contemplassem suas individualidades, observamos que as crianças se interessavam por propostas que envolvessem vídeos e músicas. Diante disso, decidiu-se explorar o gênero denominado pelos/as estagiários/as de ENR, desenvolvendo uma SD que permitisse à classe compor a sua própria *Nursery Rhyme* e, como projeto de classe (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004), gravar um clipe cantando e dançando a canção. Desta forma, tomando por base Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), definimos o gênero discursivo da SD como oral, levando em conta o fato de nossos/as alunos/as estarem em processo de alfabetização na língua primeira¹³ e sendo expostos formalmente à Língua Inglesa.

A produção inicial da SD, diante do fato dos alunos ainda não escreverem, tomando por base Dolz (2009), que afirma que a adaptação de materiais faz parte da proposta de maximizar as oportunidades de ensino e aprendizagem, a partir de uma conversa com as crianças, elas expuseram o que pensavam ser importante no processo de compor uma música, o que não poderia faltar em uma canção e o que esta deve representar. Após, individualmente, as crianças foram chamadas para fora da sala para cantarem uma canção em inglês, para que fosse diagnosticada a compreensão que cada uma possuía do gênero bem como a fluência na produção oral das palavras na Língua Inglesa.

Para a elaboração do modelo didático, com o objetivo de elencarmos os elementos ensináveis do gênero, baseamo-nos nas características do gênero ENR *Bye-bye song* – canção que utilizamos para encerrar as aulas diariamente. Portanto, os alunos cantariam uma canção que possuísse as partes¹⁴ *verse* (verso) e *chorus* (refrão), podendo definir, ao longo dos módulos, os outros aspectos da música como, por exemplo, quem seriam os receptores da canção, quem tocaria instrumentos, quem cantaria, se a canção seria coreografada, dentre outros. Sendo assim, a SD foi organizada em quatro módulos: *music theme* (assunto), *parts of the song* (partes da música), *rhythm* (ritmo) e *melody* (melodia), durante os quais foram desenvolvidas atividades a fim de desenvolver CL dos alunos para, na produção final, comporem e cantarem uma ENR.

Nos quadros 1 e 2, a seguir, apresentamos, respectivamente, duas atividades arroladas em dois dos módulos da SD: uma no módulo 1 e outra no módulo 3.

Quadro 1 – Atividade *Drawing the song*

Módulo 1: <i>Music theme</i> .
Atividade 2: <i>Drawing the song</i>
Materiais: lápis de cor, <i>Handout 2</i> .

¹² Utilizamos esse termo apoiados em Bakhtin (2003), compreendendo que o projeto enunciativo seja a vontade de dizer do locutor, que impõe função e intenção a seu discurso – estas que são passíveis de interpretação, pois ocorrem mediante percepção valorativa do interlocutor, no papel de receptor.

¹³ Português brasileiro.

¹⁴ O vocabulário utilizado para nomear as partes das canções foi escolhido com base em Ammer (2004).

Procedimento: após **mostrar aos alunos 5 vídeos de *educational nursery rhymes* sobre temas diferentes (materiais escolares, família, animais, cores e números)**, os professores entregam o *handout* 2 aos alunos e propõem a eles que **desenhem algo que represente o assunto a respeito do qual querem falar em sua música**.

Fonte: autoria própria.

No primeiro trecho em negrito, quando sugerimos que os professores¹⁵ mostrem aos alunos vídeos de ENR, trabalhamos para oferecer-lhes o modelo do gênero e para que escolhessem o conteúdo temático de sua canção, já adentrando o módulo 1, parte de nossa SD. Por se tratar de uma canção com fim educativo, foram apresentados cinco temas selecionados de acordo com os conteúdos trabalhados no currículo da turma, definidos durante as reuniões de estágio junto à professora supervisora. Durante o processo de desenho do assunto que escolheram para a canção (desenhem algo que represente o assunto a respeito do qual querem falar em sua música), os alunos tiveram total liberdade para escolherem o que desenhar; desta forma, S2 se sentiu contemplado diante de sua vontade de desenhar o seu cachorro, afirmando que queria falar sobre *dogs* na canção, ou seja, cumprindo o objetivo para esta atividade.

Para o S1, tomando por base Dolz (2009) e Cristovão e Stutz (2011), a atividade foi parcialmente adaptada, pois diante do fato de o aluno ainda não ter desenvolvido a oralidade, em função do TEA, foi permitido que ele selecionasse, a partir de cinco *flashcards*¹⁶ com imagens dos vídeos que foram passados aquele que mais lhe agradasse; selecionou uma figura referente ao vídeo de animais e, após, foi permitido que fizesse também o seu desenho.

Desta forma, conforme decidido em reunião de estágio, foram idealizadas atividades que permitissem que os/as alunos/as participassem ativamente, fossem contemplados/as em suas necessidades educacionais especiais e atingissem os objetivos definidos pela proposta de atividade, assim como o restante do grupo de alunos. Após conversas individuais e análise dos desenhos elaborados pelas crianças, definiu-se que o tema da ENR proposta seria *animals* (animais). Em relação às capacidades linguístico-discursivas, as estruturas trabalhadas durante o módulo foram: *we like the animals, what is the sound of the, dog, pig, cat, cow, rooster e chicken*.

Quadro 2 – Atividade *Clap your hands with the song*

Módulo 3: <i>Rhythm</i> .
Atividade 1: <i>Clap your hands with the song</i>
Materiais: <i>flashdrive</i> com ENR, <i>Flashcards</i> .
Procedimento: explicar aos estudantes que todas as músicas têm ritmos, incluindo as ENR , e que esses ritmos podem ser misturados durante as mesmas ou não. Algumas músicas são rápidas, outras são lentas ; algumas músicas têm partes rápidas e partes lentas. Os professores devem enfatizar que existem tempos musicais que ditam o ritmo da música e que, em inglês, eles se chamam de “rhythm” . Tocar ENR e demonstrar como é marcado o ritmo das músicas através de contagem e batendo palmas, explicando de maneira clara que as palmas são utilizadas para que ninguém se perca e saia do ritmo enquanto canta ou toca. Após, os professores devem convidar os estudantes para baterem palmas juntos e marcar o ritmo das ENR .

Fonte: autoria própria.

¹⁵ Referimo-nos aqui a docentes que, porventura, queiram aplicar a mesma SD no ensino de LIC.

¹⁶ *Flashcards* são cartões contendo informações que podem ser apresentadas por meio de imagens, texto ou ambos (SANTOS, 2011).

Na atividade exposta no quadro 2, após as crianças já terem estudado as partes da canção no módulo II da SD e decidido que queriam *verse* (verso) e *chorus* (refrão) em sua canção, foram explorados os aspectos rítmicos da música. Como destacado, todas as músicas possuíam ritmos, por isso, o elemento foi definido como essencial aos módulos da SD. Junto ao trabalho do conteúdo relacionado ao gênero, foi ensinado o vocabulário naquela língua, por isso, destacamos a palavra *rhythm* também parte do conteúdo de teoria musical. Por fim, os alunos foram convidados a baterem palmas juntos para marcarem o ritmo das canções; tomando por base Vygotsky (2001), o uso da palavra “convidaram”, demonstra que houve preocupação dos professores em convidar as crianças para participar da proposta de uma forma que não fosse persuasiva, mas sim, respeitando-os e enxergando-os como parte daquele meio social que estão procurando levá-los a sentir-se contemplados e enxergados pelos professores que estavam à frente da turma.

Desta forma, conforme discutido e analisado em reunião de estágio, todos participaram da proposta, incluindo S1 (auxiliado por 01 dos professores) e S2. As palavras *fast* (rápido) e *slow* (lento), por exemplo, foram ensinadas de modo contextualizado dentro do módulo, e as crianças decidiram que queriam uma música rápida. As escolhas das crianças foram consideradas nos momentos de reunião de estágio, a fim de que pudessem ser feitos os ajustes necessários, visando a finalização da aplicação da SD e a apresentação do projeto de classe.

Em nossa avaliação, portanto, o contexto de estágio ao qual nos reportamos, permite uma formação docente que se aprofunda em questões ainda pouco consideradas nos cursos de Letras Inglês. Ao terem a oportunidade de entrar em contato com crianças pequenas já nesta etapa de formação, os/as estagiários/as não somente percebem as características dos/as alunos/as como também discutem as complexas praxiologias inerentes ao ato de ensinar LIC.

No módulo 4, as crianças foram expostas aos aspectos melódicos, conhecendo as sete notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) e estudando a respeito dos sons. A nota musical ré maior foi escolhida para ser o tom¹⁷ da canção após análise dos resultados das atividades melódicas junto aos alunos realizada no grupo, sob o critério de estar de acordo com o som da voz das crianças, que foi investigado e identificado individualmente em uma das atividades.

Após a finalização de todas as atividades componentes dos módulos, foi feita a produção final, na qual os/as alunos/as cantaram a canção composta, colocando em uso todo o vocabulário apreendido e também os conteúdos próprios que caracterizam o gênero ENR, gravando o clipe para ser enviado aos seus pais como projeto de classe, concluindo a SD.

Ainda durante as reuniões de estágio supervisionado, observando a necessidade de adaptar a proposta para a participação de S1 e S2, apoiados em Dolz (2009), buscamos formas de contemplá-los e incluí-los. Ficou definido que: S1, por não ser oralizado, participou da atividade batendo palmas e marcando o ritmo da canção durante o clipe, enquanto S2 apresentou resistência em cantar em frente a câmera e preferiu tocar um instrumento, o pandeiro-meia-lua, mesmo sabendo a letra completa da música. Os/as alunos/as demonstraram ter desenvolvido a compreensão relacionada ao gênero, tendo reconhecido itens lexicais referentes às partes da música, elementos rítmicos e melódicos que indicavam pausas, continuidades e a organização da ENR composta.

Após o término da aplicação da SD, concluímos que as crianças desenvolveram suas CL para a identificação e compreensão do gênero ENR, além de terem se mostrado capazes de produzirem uma canção, alcançando os objetivos pré-determinados para a apresentação do projeto de classe. A experiência na disciplina de estágio supervisionado se mostrou valiosa para

¹⁷ Com base em Ammer (2004), entendemos que o tom da música seja a nota que guiará o campo harmônico, com a inclusão das notas musicais que serão tocadas na canção.

a formação dos professores/as e as reuniões foram essenciais na elaboração e no desenvolvimento das atividades durante as aulas, por meio das análises e interações entre a professora-supervisora e os/as professores/as em formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo foi escrito com o intuito de, além de apresentar e discutir os resultados da aplicação da SD, identificar a importância da disciplina de estágio supervisionado no processo de formação docente, no desenvolvimento e na aplicação do material e das atividades em contexto de ensino de LIC.

As análises que motivaram as adaptações ocorreram sempre após reuniões em que os temas foram debatidos, o que reforça a importância de discutir e refletir as práticas docentes que visualizamos nos professores em formação junto às crianças no ensino e na aprendizagem de inglês.

Os resultados da aplicação da SD evidenciaram o desenvolvimento linguísticos dos pequenos aprendizes, posto que os/as alunos/as alcançaram o objetivo estabelecido de compor uma ENR e todos participaram de forma ativa da composição e da produção final. As adaptações possibilitaram a S1 e S2 serem incluídos nas atividades, apresentando respostas adequadas às atividades e se desenvolvendo (dentro de suas limitações), principalmente as dificuldades de comunicação de S1, que ainda não era oralizado.

Por meio de atividades que abordavam aspectos rítmicos e melódicos das produções orais em inglês, entendemos que as crianças tiveram espaços para se desenvolverem linguisticamente e aprenderem a identificarem elementos importantes, tornando-se capazes de agir na sociedade para a resolução de conflitos por meio de um gênero o qual é apreciado por alunos/as da mesma faixa etária, além de professores/as e adultos que se interessam pelas ENR diante do seu caráter lúdico, interativo e pedagógico, além da variedade de conteúdos temáticos.

Retomando o objetivo deste artigo, entendemos que a experiência de ensino de LIC em um contexto de inclusão e as discussões na disciplina de estágio supervisionado potencializaram, sobretudo, o desenvolvimento dos/as professores/as em formação, proporcionando conhecimento e vivência teórico-prática que supre lacunas que insistem em permanecer nos cursos de graduação em que estudavam os dois professores regentes aqui mencionados.

Esperamos que as reflexões aqui apresentadas abram espaços para novas análises que indiquem a necessidade de discutirmos a elaboração e a aplicação de materiais didáticos na disciplina de estágio que, enquanto não ocorre uma reformulação das leis nacionais e dos currículos das universidades, garantam uma formação que contemple o ensino de LIC e as necessidades de professores/as que atuam/atuarão nessa área.

REFERÊNCIAS

- AMMER, Christine. **The Facts on File dictionary of music**. 4th edition. New York: Facts on File Inc., 2004.
- BARCELOS, A. M. F. **Formação de professores de línguas em tempos críticos: desafios e possibilidades sustentados na amorosidade**. In: SILVA, W. M.; SILVA, W. R. CAMPOS, D. M. (Orgs). *Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 43-58.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução da edição em russo: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, Ministério da Educação (MEC), 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

- BRITO, C. C. P.; RIBAS, F. C. **Estágio supervisionado em Língua Inglesa como espaço de (trans)formação de professores.** Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 244-263, out/dez. 2018. Disponível em <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1241>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo.** 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.
- BUOSE, V. L. O. P. **O uso de sequência didática em práticas de língua inglesa com crianças do programa Mais Educação.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2016.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1994.
- CIRINO, D. R. S.; DENARDI, D. A. C. **Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês?** Semina. Ciências Sociais E Humanas (online), v. 40, p. 209-224, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-54432019000200006&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 20 jan. 2021.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no conteúdo francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy, P.T.C.; Araújo, J. C.; Nicolaides, C. S.; SILVA, R. A. (Orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro.** Campinas: Pontes Editores, 2011, v1, p.17-40.
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CARNEIRO, R. U. C., **Educação Inclusiva na Educação Infantil.** Práxis Educacional, v. 8, p. 81-95, 2012. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. e col. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. (Orgs) **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P.95 128.
- DOLZ, J. **Os cinco grandes desafios da formação docente de línguas.** Apresentação oral, *SIGET*, Caxias do Sul, 2009.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée,** n. 102, p. 23-37, 1993. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA, A. L. S. B. **A imposição do Inglês como política linguística: na contramão do plurilinguismo.** 110 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2018.
- GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** 72 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- KAWACHI-FURLAN, C.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. *Revista Estudos em Letras*, v. 1, n.1, 2020, p. 7-20. Disponível em <https://periodicosonline.uems.br/index.php/estudosletras/article/view/5191>. Acesso em 29 jan. 2021.
- LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem da língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2016.
- MASTRELA-DE-ANDRADE, M. R. **Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade.** In: MASTRELA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) (De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 13-20.
- MEDRADO, B. P.; DANTAS, R. **Docência e inclusão: o braille virtual como ferramenta na formação de professores.** *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, n. 1, p. 247-265, jan/jun 2018. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54491>. Acesso em 20 jan. 2021.
- MERLO, M. C. R. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>. Acesso em 20 jan. 2021.
- SILVA, E. C. O. **Modelo didático do gênero Rimas de Enigma para o ensino de inglesa no Fundamental I.** 273f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.
- OLIVEIRA, I. W.; WIELEWICKI, H. G. Desafios e perspectivas para a formação de professores de língua estrangeira: em foco a produção do material didático. In: GIMENEZ, T. (Org.) **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança.** Londrina: MORIÁ, 2003, p. 147 – 152.
- PENNINGTON, B. F. 1946 – **Diagnósticos de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico.** São Paulo: Pioneira, 1997.

- PEREIRA, N. M. **Nursery rhymes e a correspondência formal e funcional na tradução de poesia infantil.** Cadernos De Literatura Em Tradução, v. 12, p. 153-172, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/clt/article/view/49538>. Acesso em: 28 de jan. de 2021.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, v. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em <https://revistas.ulusofofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.** 2009. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009.
- SANTOS, J. P. C. **Uso dos flashcards para o aumento da motivação (compreensão da gramática) na aprendizagem de uma língua estrangeira: será que os flashcards podem facilitar a apresentação e prática da gramática?** 2011. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão em Ensino Básico). Universidade do Porto, Porto, 2011.
- TANACA, J. J. C. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global.** 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças.** Calidoscopio. V. 8, nº 1, p. 65-76, jan/abr 2010. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- TONELLI, J. R. A. **Contextos (In)explorados no estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres.** Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 19/2, p. 35-65, dez. 2016. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/23218>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S. Adaptação de sequência didática para o ensino de inglês a uma criança com transtorno do espectro do autismo. In: Maria Antonieta Alba Celani; Betânia Passos Medrado. (Orgs.). **Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras.** 1 ed. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 201-228.
- TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H.; BELO-CORDEIRO, A. E. **Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês.** REVELLI – Revista de Educação, Língua e Literatura, Inhumas/GO, v. 9. p. 124-141. 2017. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- TONELLI, J. R. A.; ÁVILA, P. A. **A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital?** Revista X, v. 15, p. 243-266, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- TONELLI, J. R. A.; BROSSI, G. C.; FURIO, M. **O agir de professores de inglês para crianças em formação inicial: conhecendo dois contextos.** In: SILVA, A. P. P.; SANTOS, L. I. S.; PHILIPSEN, N. I. (Orgs.). Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens: diferentes contextos em diálogo. Vol. I. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 231 – 266.
- TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2016. 339 f.
- WOLFENBERGER, W. **The principle of normalization in human services.** National Institute on Mental Retardation (N.I.M.R.), Toronto, Canadá, janeiro de 1972.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

Recebido em 30-01-2021
Revisões requeridas em 31-03-2021
Aceito em 28-04-2021