

AULAS REMOTAS DE INGLÊS PARA CRIANÇAS PRÉ-ALFABETIZADAS: DADOS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL

Ana Paula Soares Maccarini¹

RESUMO

No ano de 2020, o mundo se deparou com uma pandemia e o isolamento social foi necessário em vários países do mundo. No Brasil, não foi diferente, porém, muitas escolas não tiveram estrutura para a adaptação de aulas remotas. Um dos maiores desafios foi adaptar as aulas para crianças de 3 a 6 anos que, além de estarem no processo de alfabetização, não conseguem passar muito tempo na frente do computador. Com as escolas de idiomas, o mesmo problema foi enfrentado. A grande questão era como manter o interesse e o contato dos alunos pré-alfabetizados com a segunda língua (L2). Quanto tempo deveria durar a aula e quanto de suporte os pais deveriam dar foram algumas de muitas perguntas que surgiram a cada decisão tomada. Ao longo da adaptação, juntamente às aulas bem sucedidas, surgiu o tema deste artigo: como ocorre a compreensão e produção oral de crianças pré-alfabetizadas aprendizes de inglês como L2 através de aulas remotas. Com a gravação dos encontros remotos individuais e em grupo, os dados coletados foram utilizados para analisar o desenvolvimento da compreensão e da produção oral dos alunos em aulas remotas em comparação ao desenvolvimento das mesmas habilidades nos encontros presenciais. Neste estudo qualitativo, a coleta de dados mostrou que apesar do formato diferente de aula, os alunos, em sua maioria, conseguiram manter um nível satisfatório de compreensão e produção oral, comparado à sua performance nas mesmas habilidades nas aulas do ano anterior feitas presencialmente. Os resultados também mostram que independentemente do nível de conhecimento, a adaptação às aulas remotas depende da personalidade do aluno, juntamente à metodologia correta. Portanto, em uma situação como a de 2020, conseguimos obter bons resultados, e os alunos e responsáveis apresentaram um nível de satisfação notável, apesar de preferirem as aulas presenciais e de os resultados de compreensão e produção oral se mostrarem levemente superiores.

Palavras-chave: Pandemia. Aulas remotas. Aquisição de segunda língua.

1 INTRODUÇÃO

O investimento em pesquisas sobre aquisição de uma segunda língua pelas crianças vem crescendo, uma vez que, há muito tempo, estudos têm desmitificado a crença de que crianças bilíngues podem sofrer atrasos na fala ou dificuldades linguísticas (NAJAB, 1989). Assim como mostram Lightbown e Spada (2006), vários estudos comprovam que crianças bilíngues não sofrem atraso no desenvolvimento linguístico, nem interferência negativa no desenvolvimento das habilidades cognitivas e acadêmicas. Vygotsky (2000) também compara o aprendizado de uma segunda língua com o aprendizado de álgebra: "Pode-se dizer que o domínio de uma língua estrangeira eleva tanto a língua materna da criança a um nível

¹ Discente do Curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade La Salle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Alejandra Saraiva Pasca. E-mail: ana.maccarini0656@unilasalle.edu.br Data de entrega: 11 de dezembro de 2020.

superior quanto o domínio da álgebra eleva ao nível superior o pensamento matemático...", sendo assim, o domínio de uma segunda língua pode ampliar o pensamento linguístico da criança, assim como o domínio da álgebra pode lhe oferecer uma visão mais livre e profunda das operações com números concretos.

Com a evolução da tecnologia, dar aula para alunos que estão na primeira infância pode trazer dois cenários para os professores. Por um lado, vem se tornando mais fácil através dos anos, uma vez que escolas e professores passam a ter acesso a recursos visuais, materiais pedagógicos, músicas, brinquedos, jogos e afins, que auxiliam no processo ensino-aprendizagem das crianças. Por outro lado, em alguns momentos, tornou-se um desafio maior conseguir manter o interesse dos alunos pelas tarefas escolares, já que a tecnologia está mais presente e desenvolvida em suas rotinas, e o tempo de concentração da criança se torna menor em aulas caso o professor utilize poucos recursos tecnológicos.

Em março de 2020, o Brasil começou a enfrentar a pandemia da COVID-19. Tal fato resultou na suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino: escolas, cursos, universidades e creches. Como consequência, na escola de idiomas onde trabalho, Mais Língua, em Canoas-RS, precisamos adaptar as aulas presenciais para um ambiente online, buscando não perder a qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, não dificultar a rotina do professor.

Ao estar na coordenação pedagógica do curso, me envolvi nas decisões que foram tomadas frente a essa situação. Uma vez que a metodologia de ensino para crianças pré-alfabetizadas consiste em atividades cinestésicas e brincadeiras comunicativas, o maior desafio foi adaptar as aulas infantis para que mantivessem a atenção dos alunos e para que eles não perdessem o interesse pela aprendizagem do segundo idioma.

Por esse motivo, se fez necessário agir e pesquisar ao mesmo tempo, ao vivenciar a experiência de ministrar aulas de inglês a distância para crianças de 4 anos, na modalidade síncrona. Foi preciso problematizar, repensar e pesquisar a própria prática, desenvolvendo experiências, adaptando os planejamentos e lidando com as dificuldades da situação.

As mesmas crianças que participaram deste estudo haviam frequentado aulas presenciais em 2019. Com a pandemia, decidimos que a aula seria mediada por tecnologia, usando o aplicativo de videoconferência ZOOM, o qual permite que o professor consiga compartilhar a sua tela do computador, possibilitando a utilização de uma diversidade de jogos online, atividades com vídeos e músicas, tornando a aula o mais dinâmica possível.

Assim, com o desenvolvimento desta pesquisa-ação, buscou-se responder à seguinte questão: como é possível ensinar inglês como uma segunda língua para crianças de 4 e 5 anos através de um ambiente online e sem a interação presencial? O objetivo geral deste estudo é, portanto, analisar a evolução e resultado da aprendizagem de crianças de 4 anos de idade nas aulas de inglês, mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação, e a reação dos alunos ao terem que se adaptar a esse novo formato de aula.

Não é comum imaginar crianças na primeira infância frequentando aulas a distância, permanecendo na frente do computador por um período de tempo que não seja para entreter-se, ainda mais que no Brasil onde isso não é uma opção em escolas regulares de acordo com a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), questão que será discutida na seção 3. Por isso, a escolha do tema busca refletir sobre esse momento único vivido com a pandemia, e reinventar os processos de ensino-aprendizagem, uma vez que foi necessário que as crianças

se afastassem dos colegas, sem poder brincar todos juntos no pátio da escola, ou com a professora, e mantivessem aceso o interesse pela aprendizagem de um segundo idioma.

Além da introdução, este artigo apresentará outros 3 capítulos. O segundo capítulo contempla fundamentação teórica sobre o ensino de inglês como segunda língua para crianças com base em Bernardo (2020), Klinger e Richter (2020), Brown (2007), Lightbown e Spada (2006), Moon (2005), Ellis (2003), Krashen (2002), Najab (1989), entre outros; seguido do terceiro capítulo, onde será abordado o uso da tecnologia da informação e comunicação na educação. Após a fundamentação teórica sobre esses dois temas, será apresentado o relato da experiência, com os principais objetos da pesquisa, seguido da análise de dados e concluindo com as considerações finais da professora.

2 ENSINO DE INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA CRIANÇAS

É comum encontrar suposições sobre bilinguismo na infância, na maioria das vezes, usando o argumento de que a criança sofrerá fala atrasada, ou irá bloquear o aprendizado da primeira língua, que pode ser confuso e frustrante. Em estudos feitos nas décadas de 20 e 30, acreditava-se que o efeito negativo do bilinguismo afetava a inteligência. Najab (1989) relata o ponto de vista antigo de que o bilinguismo diminuía a inteligência geral, atividades criativas, e os sujeitos bilíngues demonstravam cansaço mental e confusão intelectual.

Somente na década de 60, os estudos mostrando as vantagens e efeitos positivos do bilinguismo começaram a surgir. Najab (1989) relata que em um estudo realizado com canadenses bilíngues, inglês-francês, de 10 anos, os mesmos obtiveram os melhores resultados em algumas das provas feitas no estudo em comparação aos monolíngues. O tipo de avaliação formulada para o estudo contava com provas de flexibilidade mental, formação de conceitos, preenchimento de frases e manipulação de algarismos. Além disso, resultados confirmaram que, além de os bilíngues se mostrarem mais desenvolvidos quando se trata de relação e conceito abstrato, eles mostram maior destreza na flexibilidade cognitiva, isto é, agilidade de pensamento. Isso se dá pela mudança de perspectiva que a troca de código pode vir a trazer.

Vygotsky (2000), psicólogo pesquisador sobre o desenvolvimento da criança, afirma que o aprendizado de uma língua estrangeira na fase da alfabetização contribui para o aprendizado da primeira língua, elevando-a à consciência de formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem e de um uso mais consciente da palavra como instrumentos da comunicação.

Outra vantagem encontrada em crianças que aprendem duas línguas ao mesmo tempo se refere à habilidade do aprendiz em conseguir atingir altos níveis de proficiência em ambos os idiomas (LIGHTBOWN e SPADA, 2006). Ou seja, o bilinguismo consegue trazer muitas vantagens relacionadas ao conhecimento linguístico e até a estudos acadêmicos.

Nesse contexto, cabe explicitar o conceito de Segunda Língua² (L2), usado em vários estudos de aquisição da área. Pode se referir a qualquer língua aprendida após a língua materna (L1), e, de acordo com Ellis (2003, p. 3) "[...] pode ser definida como a forma em que as pessoas aprendem uma outra língua que não sua língua materna, dentro ou fora de uma

² O termo L2, neste artigo, é utilizado entendendo-o como sinônimo de segunda língua e de língua estrangeira.

sala de aula". Em relação ao ensino de L2 na infância, Moon (2005) destaca que, toda criança que está aprendendo uma L2, já aprendeu sua língua materna, isso faz com que traga para a sala de aula sua experiência prévia com a língua materna, com a prática na vida e com outras habilidades naturais, o que é muito vantajoso para o processo.

Lightbown e Spada (2006) apresentam uma concepção diferente sobre os alunos mais novos. Crianças não têm maturidade linguística desenvolvida para compreender as complexidades e diferenças de uma língua para outra, pois ainda têm muito o que amadurecer em termos linguísticos, diferentemente de adolescentes e adultos, pois estes, quando aprendem uma L2, já têm essa habilidade desenvolvida. Entretanto, essa maturidade linguística pode trazer pontos negativos para alunos de L2 mais velhos. Quando um idioma é aprendido com êxito - neste caso L1 - a expectativa de sucesso é transferida para a aprendizagem da L2, causando, assim, uma série de frustrações. Com crianças, isso não acontece. Lightbown e Spada ilustram bem essa diferença.

A maioria dos alunos crianças está disposta a tentar usar o idioma - mesmo que suas proficiências sejam um tanto limitadas. Muitos adultos e adolescentes acham estressante quando são incapazes de se expressar clara e corretamente. (LIGHTBOWN, SPADA, 2006, p. 31, tradução da autora).

Porém, Brown (2007) discute sobre o mito comum de acharmos que crianças no processo de aprendizagem não são tão afetadas pelas inibições comumente enfrentadas por alunos adultos. Na realidade, crianças são de fato mais desinibidas em algumas situações, porém são frequentemente sensíveis a outras, especialmente quando há outras pessoas envolvidas. O que os adultos temem ao pensar "o que o professor vai achar se eu errar?" pode também surgir na mente de uma criança, de uma forma menos complexa, obviamente, porém baseado em sua experiência até o momento.

Brown (2007) sugere que, ao trabalhar com crianças, os professores de L2 incluam em seu planejamento atividades que estimulem todos os sentidos, não somente o visual e o auditivo, mas também o sensorial. O autor inclusive exemplifica, citando atividades criativas e práticas, que exigem da criança o olfato, como trabalhar com frutas e plantas. Também pode ser usado o sentido do paladar, fazendo o aluno provar diferentes comidas e sabores. Segundo o autor, o professor não pode esquecer que a linguagem não-verbal é tão importante quanto a verbal, uma vez que as crianças estão bastante atentas aos gestos, expressões faciais, distância corporal e toques.

A linguagem corporal é um artifício muito importante para o benefício do professor em uma sala de aula. Bernardo (2020), especialista em educação bilíngue, desenvolve a ideia de Cohen³ (2011) sobre alguns fundamentos da linguagem corporal. A autora enfatiza a importância do reflexo, dos movimentos, da postura do professor, do olhar, entre outros.

As crianças utilizam o reflexo para imitar os gestos dos adultos, já esses o utilizam com o intuito de demonstrar empatia. A expressão facial possui seis emoções básicas [...] e, como o rosto humano é altamente expressivo, são bem reconhecidas pelas crianças a partir de quatro anos ou menos. (BERNARDO, 2020, p. 93).

³ COHEN, David. **A Linguagem do Corpo**: o que você precisa saber. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Quando uma criança está aprendendo sua língua materna, acontecem diversas tentativas de comunicação. Dessas tentativas, ela pode receber uma reação positiva ou negativa, o que vai resultar no encorajamento ou desmotivação para continuar usando a linguagem desejada. Normalmente, reações positivas podem ser explícitas, como um elogio, ou implícitas, seguindo com uma comunicação bem-sucedida, o que mostra que a tentativa de uso da criança deu certo. "A qualidade e quantidade de idioma que a criança ouve, assim como a consistência do reforço oferecido pelos outros no mesmo ambiente, irá formar o comportamento linguístico" (LIGHTBOWN e SPADA, p. 10, tradução da autora).

Segundo Moon (2005, p. 5, tradução da autora), "o uso de jogos comunicativos, teatros, projetos, contação de histórias e atividades práticas do ensinamento permitem às crianças fazer uso dessa habilidade que é construir significado.". Assim, de uma forma natural, ela vai adquirindo a linguagem que acha mais necessária, significativa e pondo em prática no seu tempo:

Vygotsky enfatiza a importância do brinquedo e da brincadeira do faz-de-conta para o desenvolvimento infantil. [...] ajudando a criança a separar o *objeto* de significado. Tal capacidade representa um passo importante para o desenvolvimento do pensamento, pois faz com que a criança se desvincule das situações concretas e imediatas sendo capaz de abstrair. (FELIPE, 2007, p. 30).

Além disso, os alunos devem sentir a necessidade de usar o que está sendo aprendido, por isso trabalhar de uma forma significativa é um diferencial em muitas escolas. Krashen (2002) afirma que focando somente em estruturas gramaticais, a comunicação irá sofrer, além de ter menos interesse em *input*, o aluno - e o professor - se esforçam para contextualizar uma estrutura específica, e não em expressar ideias comunicativas.

Concluindo, a metodologia linguística aplicada nesta pesquisa-ação tem como prioridade a comunicação, contextualização e o interesse do aluno. Assim sendo, uma personagem essencial para o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral foi a tecnologia da informação e comunicação para o ensino de L2.

3 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Em uma era em que a tecnologia cresce cada vez mais, inserindo-se na vida de todos, inclusive na vida das crianças pré-alfabetizadas, não usá-la na educação é ignorar um grande recurso. Por outro lado, enquanto a educação resiste à adaptação à tecnologia, muitas famílias usam aparelhos tecnológicos e o acesso à internet para manter as crianças ocupadas e entretidas por bastante tempo.

Essa diferença de realidades, a escola mantendo um ambiente tradicional sem grandes evoluções por mais de décadas, e a troca de brinquedos comuns por um *tablet* em casa causa um grande efeito no envolvimento dos alunos em sala de aula. Também podemos encontrar o cenário oposto, em que as famílias adotam a criação "sem telas", restringindo o uso de computadores e celulares, e assim exigindo o mesmo comportamento da instituição de ensino.

Muitas instituições já estão utilizando jogos *online*, vídeos, filmes, músicas e plataformas disponíveis para diferenciar os estudos das aulas presenciais. Uma vez que

partimos 100% para aulas online, não poderia ser diferente. Esse processo com adultos e adolescentes não foi complicado, uma vez que os mesmos já estão acostumados a usar dispositivos tecnológicos para o auxílio dos estudos, mas foi um desafio com as crianças pré-alfabetizadas.

Apesar do rápido crescimento tecnológico, ainda é difícil encontrar estudos sobre o ensino remoto de L2 para crianças pré-alfabetizadas. No Brasil, o ensino fundamental e médio contam com o currículo presencial, e o ensino a distância é utilizado como complementação da aprendizagem ou para emergências, conforme a lei 9.394, artigo 32 § 4⁴ e artigo 36 § 11⁵ (BRASIL, 1996). Não se encontra nada relacionado à educação a distância para o ensino infantil.

Assim como determina o Decreto nº 9.057, artigo 8º, incisos I, II, III, IV, V, o ensino a distância na educação básica é autorizado para ensino fundamental; ensino médio; educação profissional técnica de nível médio; educação de jovens e adultos; e educação especial. Porém, para ensino fundamental e médio, só é permitida educação na modalidade a distância caso as pessoas em questão estejam impedidas de acompanhar o ensino presencial por motivos de saúde, por se encontrarem no exterior, caso não possuam rede regular de atendimento escolar presencial onde moram, por transferência compulsória para regiões de difícil acesso, ou que estejam em situação de privação de liberdade, de acordo com Decreto nº 9.057, artigo 9º, incisos I, II, III, IV e V.

Desta forma, podemos ver que o uso da tecnologia em sala de aula ainda é um território sendo explorado. Porém, a previsão é de grande avanço após a adaptação para aulas remotas e em ambiente online após o distanciamento social e a quarentena.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA EMPÍRICA

Grande parte dos resultados desta pesquisa-ação vai além de teorias. Devem ser levados em conta vários fatores na análise dos dados, como o formato das aulas síncronas, o prévio conhecimento dos alunos, a participação dos pais, e o suporte pedagógico recebido pela professora. Neste capítulo, descrevo cada um dos fatores mencionados, analisando sua importância para o estudo.

Utilizando da metodologia qualitativa, a pesquisa-ação foi feita através de coleta e análise de dados. Como as aulas foram efetuadas em um ambiente *online*, os materiais para análise foram as gravações das aulas. Uma vez que os alunos estavam em suas residências, a presença dos pais durante as aulas, por vezes, pode ter influenciado nos resultados coletados.

4.1 Aulas

Durante o processo de adaptação da escola para o ambiente online, a grande preocupação era como seria o formato das aulas para crianças pré-alfabetizadas.

⁴ O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

⁵ Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação.

Presencialmente, o grupo participante desta pesquisa tinha 2 aulas por semana, com encontros de 50 minutos. Por conhecer os alunos, já era previsto que não poderíamos continuar com o mesmo formato, assim surgindo a sugestão de transformarmos os encontros em momentos individuais e inserirmos um roteiro de estudo para os pais complementarem durante a semana.

Dando início a este formato, no início de cada semana, enviamos roteiros de estudos com instruções e atividades interativas para os pais ou responsáveis realizarem durante a semana com seus filhos. Além disso, uma vez por semana, os alunos tiveram encontros *online* individuais com a professora, com duração de 20 a 50 minutos, dependendo da disposição da criança.

Após semanas seguindo esse formato, já tínhamos *feedback* para algumas alterações. A primeira mudança foi em relação aos roteiros de estudos enviados aos pais. Percebemos que a maioria dos responsáveis estava tendo dificuldade em separar um momento para o estudo do idioma e, como não queríamos que esse fator se tornasse uma obrigação e motivo de frustração para pais e alunos, resolvemos suspender o envio de materiais extras. Assim, após cada aula individual, a professora via diretamente com o responsável de cada aluno se eles conseguiriam fazer uma atividade de tema de casa.

A segunda mudança foi em relação à quantidade de encontros. Por perceber que somente um encontro semanal estava sendo pouco, principalmente insuficiente para o desenvolvimento e interesse dos alunos, foi adicionado um encontro na semana com todos os alunos. Esse encontro em grupo tinha como objetivo não somente adicionar mais um dia de contato com o idioma, mas também proporcionar a interação entre os alunos, que estavam sem contato com os colegas desde o fim das aulas do ano interior. Assim, o formato das aulas foi um fator que influenciou positivamente nos resultados da pesquisa.

4.2 Alunos

O grupo de alunos participantes do projeto inicialmente contava com 5 alunos, no período de abril a julho de 2020 e 4 alunos no período de agosto a dezembro de 2020. Assim, participaram desta pesquisa exclusivamente os 4 alunos que estavam em aula a distância durante todo o ano de 2020.

O grupo é formado por 4 meninos, de 4 e 5 anos de idade. Todos já haviam previamente estudado presencialmente na mesma instituição durante o ano de 2019, já conheciam a professora e uns aos outros, tinham pequeno contato com o idioma em casa ou na escola regular que frequentavam e demonstravam bastante interesse nas aulas presenciais.

Os quatro alunos, que iremos identificar por números, apresentam características parecidas, assim como algumas bem distintas. Todos se mostravam bem competitivos, porém o aluno 1 (A1) e o aluno 2 (A2) demonstraram um comportamento negativo caso seus desempenhos não respondessem às suas expectativas. O aluno 4 (A4) também reagiu de forma competitiva como os alunos 1 e 2, porém algumas vezes não respeitando a professora ou colegas. O aluno 3 (A3) demonstrou que preferia deixar a competitividade para outros momentos e não focar na perda ou ganho da competição.

Referente à produção, todos os alunos demonstraram comportamentos diferentes. Os alunos 1 e 3 não demonstravam nenhum tipo de resistência à produção oral, porém o aluno 1

frequentemente resistia à produção de alguma atividade criativa ou até escrita - como o conteúdo dos "números", que já dominava. O aluno 2 apresentou uma atitude inconsistente durante o período da pesquisa. Por vezes, não demonstrava nenhuma resistência ao idioma, produzia facilmente, com e sem o suporte da professora e, por vezes, até involuntariamente. Por outro lado, houve situações em que o aluno estava completamente fechado para o aprendizado do idioma, se recusando a praticar e, raras vezes, a ouvir a interação da professora em inglês. Podemos ver também um comportamento parecido ao do aluno 2 nas aulas do aluno 4, que demonstrou, algumas vezes, um pouco de falta de vontade ao ser incentivado a usar o idioma e falta de interesse nas aulas em geral. O aluno 3 reagiu positivamente em relação à produção, na maioria das aulas.

Outro ponto importante de se observar foi a compreensão. Presencialmente, todos tinham, em média, o mesmo nível de compreensão, podendo-se usar inglês em sala de aula para a maioria das instruções e interações. Nenhum aluno havia demonstrado resistência à compreensão e agiam naturalmente quando a professora alternava suas falas entre português (PB) e inglês (IN). Com as aulas síncronas, esse cenário sofreu uma grande alteração, forçando a professora a criar uma abordagem para cada aluno nas aulas individuais, tendo que adaptar grande parte da aula nos encontros em grupo, questão que será tratada na seção 5.1.

4.3 Pais, mães e responsáveis

Os responsáveis dos alunos também tiveram um papel importante nesta nova experiência. Dos quatro alunos, três contavam prioritariamente com a ajuda das mães; o quarto aluno contava igualmente com qualquer um dos responsáveis. Todas as mães já conheciam a professora e também umas às outras, facilitando a construção de confiança no processo de deixar a criança mais à vontade sozinha no computador. Todos os responsáveis também se mostraram compreensivos às mudanças durante o primeiro semestre, e também bastante disponíveis a ajudar as crianças nos dispositivos, nas atividades que demandavam domínio da coordenação motora fina e até mesmo para a interação durante as aulas.

Os responsáveis aceitaram participar da pesquisa assinando um termo de autorização para o uso das imagens a serem utilizadas para este estudo acadêmico e também respondendo um formulário sobre a avaliação das aulas do ano de 2020.

4.4 Suporte pedagógico

De acordo com a metodologia da escola, as aulas contaram com um material didático, Playtime B, da Oxford University Press. O material do aluno é composto por dois livros, *Classbook*, que contém atividades interativas e de compreensão oral, e *Activity Book*, que oferece atividades focadas em produção artística e prática da coordenação motora fina. Os alunos já conheciam a dinâmica do material, pois no ano de 2019 foi usada a mesma coleção, porém o nível anterior, Playtime A. A coleção também fornece material de apoio ao professor, contendo livros com planos de aula, *flashcards*, *storybook*, CD e DVD.

Além do material didático, foi utilizada a plataforma de videoconferência ZOOM, pois oferecia ferramentas que facilitam e agregam o desenvolver das aulas. O aplicativo

permitiu que a professora compartilhasse sua tela, assim podendo ser utilizados jogos digitais e interativos para tornar a aula mais dinâmica. Também foi possível compartilhar o acesso do *mouse* e do teclado com os alunos, resultando em uma aula ainda mais interativa e facilitando a prática de atividades cinestésicas.

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados será feita por uma comparação de dois diferentes momentos do projeto: o início (abril) e o período final das aulas (novembro). O que iremos destacar nas performances é a evolução da compreensão e produção oral. As habilidades de compreensão e produção escrita não serão avaliadas pois os alunos participantes estão no início da fase de alfabetização.

5.1 Alunos

A análise dos alunos será feita em 4 partes, contemplando uma descrição detalhada da performance de cada um através das aulas realizadas. O material coletado será avaliado considerando os seguintes critérios: o quanto o aluno utilizou a L2; o quanto o aluno utilizou a L1 e o quanto o aluno compreendeu a fala da professora.

5.1.1 Aluno 1

Primeiramente, é importante apontar que o aluno tinha um comportamento tímido e bastante competitivo nas aulas presenciais. Também era uma característica forte o desempenho em atividades de desenho, momentos esses que gostava de dedicar bastante tempo e demonstrava frustração caso não conseguisse terminar no seu ritmo.

O quadro 1, a seguir, apresenta dois diálogos retirados das aulas do A1 individual, um de cada semestre. O diálogo A faz parte de uma aula em que o foco é revisar formas geométricas, conectando com cores, números e tamanhos. A atividade na qual o diálogo foi retirado era com um vídeo onde apareciam algumas formas geométricas em diversos tipos de objetos e os alunos deveriam achar as formas pedidas. O diálogo B refere-se a uma aula em que a professora aborda animais e suas habilidades. Primeiro, a professora apresenta uma imagem coberta de quadrados coloridos; logo em seguida, começa a retirar os quadrados para revelar por partes a imagem. Quando o aluno descobre o que é, ele deve dizer. Após isso, a professora aproveita para criar mais interação e perguntar sobre os animais.

Diálogo A - 1º semestre	Diálogo B - 2º semestre
<p>Teacher: <i>What's this?</i> A1: <i>Circle</i> T: <i>What colour is this circle?</i> A1: <i>Blue</i> T: <i>And is it big or small?</i> (faz mímica com as mãos) A1: <i>sssss</i> (faz sinal com as mão) T: <i>And now? What colour is this?</i> A1: <i>big big</i> T: <i>Yes, the blue circle is big. And now, how many circles are there?</i> A1: <i>small, blue, red</i> T: <i>very good, but how many? One, two, three?</i> A1: <i>Ah, two.</i></p>	<p>A1: <i>macaco, macaco, macaco!</i> Teacher: <i>Very good, a monkey! What colour is the monkey?</i> A1: <i>black and yellow?</i> T: <i>Yes, and is the monkey big or small?</i> A1: <i>Small</i> T: <i>Can the monkey fly?</i> (faz mímica da ação) A1: <i>No, mas ele escala.</i> T: <i>Oh, it can climb, ok, the monkey can climb</i> (faz mímica da ação). <i>Can the monkey swim?</i> (faz mímica da ação) A1: <i>Esse é um macaco aranha</i> T: <i>Yes, but can it swim?</i> consegue nadar? (fazendo mímica) A1: <i>No, eles passam, a maioria dos macacos ficam nas árvores e vão pra terra</i> T: <i>Very good, and can the monkey jump?</i> A1: <i>O que que é jump?</i> T: <i>Jump</i> (faz mímica) A1: <i>Pular?</i> T: <i>yes</i> A1: <i>Macaco dá pra pular</i> T: <i>Monkeys can jump?</i> Eles conseguem? A1: <i>Aham, mas eles pulam assim</i> (faz mímica)</p>

Quadro 1 - Interação oral entre professora e aluno 1.

Fonte: autoria própria, 2020.

Através das análises feitas, podemos perceber que, com o passar das aulas, o aluno 1 foi se distraindo mais durante as interações. No primeiro diálogo, conseguiu se comunicar inteiramente em inglês e permanecer no assunto criado pela professora. Podemos ver que, em um determinado momento do diálogo A, o aluno não compreende a pergunta da professora e responde outra coisa, porém, ele ainda usa a L2 para se comunicar. Além disso, quando a professora repete a pergunta, dando opções de resposta, ele compreende e responde o que foi pedido.

No diálogo 2, o A1 tem interesse em adicionar mais fatos à conversa. Podemos entender que isso pode ser um sinal de cansaço com o formato da aula, ou falta de paciência ou interesse. Em outros momentos do aluno 1 no segundo semestre, ele se mostrou frequentemente interessado com o fim da aula, tanto nos momentos individuais, quanto nos momentos em grupo.

O fato de ele desviar do assunto não é visto, pela professora-pesquisadora, como algo negativo na maioria das situações. Porém, nas aulas e no diálogo apresentado, é evidente que o aluno cansa rápido das atividades. Isso foi um comportamento que surgiu após 4 meses neste formato de aula. Apesar disso, A1 mostrou uma grande evolução, tanto em relação às aulas presenciais quanto em relação às aulas remotas. A1 foi um dos alunos que menos mostrou resistência ao idioma. Conseguimos ver pelos diálogos analisados que a falta de vocabulário e de estruturas gramaticais não se torna um problema para desenvolver conversa com a professora.

5.1.2 Aluno 2

O segundo aluno foi um dos que mais mostrou evolução no formato de aula durante a pesquisa. Primeiramente, é importante ressaltar o *background* do aluno com as aulas presenciais. A criança tem um irmão 3 anos mais velho, que já estuda inglês. Assim, nasceu a curiosidade em A2 de aprender a L2 e, então, entrou para o curso. Porém, o aluno apresenta uma personalidade bastante introspectiva e de difícil interação.

Nas aulas presenciais realizadas no ano anterior à pesquisa, frequentemente o aluno demonstrava resistência em participar da aula. Algumas poucas vezes, se recusou a entrar em aula, a ponto de o responsável desistir e ir embora. Porém, nas aulas em que permanecia, após alguns minutos interagindo com os colegas, ele se interessava pelas atividades e participava normalmente até o final da aula.

Por esse motivo, o processo de adaptação de A2 ao formato remoto foi diferente do processo de adaptação dos demais alunos da turma. Além de, inicialmente, o tempo de aproveitamento da aula ser mínimo - 15 a 20 minutos no máximo, A2 não iniciou juntamente com os outros alunos, por receio dos responsáveis de sua reação. Nas primeiras aulas, o aluno só participava com a presença dos responsáveis, preferencialmente junto da mãe. Na maioria das vezes, essa participação dos pais foi positiva, pois, assim, o aluno se permitia tentar e participar.

Neste caso, o inglês era só mais um fator a ser trabalhado, pois para tornar o ambiente mais confortável para ele, e evitar qualquer frustração com o idioma, ou algum tipo de bloqueio, a minha prioridade era que ele gostasse daquele momento. Sendo assim, personalizava ainda mais a aula para ele, trazendo jogos e assuntos que eu sabia que funcionavam com esse aluno.

Após algumas aulas de adaptação, foi possível utilizar o material coletado para a análise de produção e compreensão. Os diálogos analisados, Quadro 2, fazem parte do mesmo planejamento da aula aplicada com o Aluno 1.

Diálogo A - 1º semestre	Diálogo B - 2º semestre
<p>Teacher: <i>What is this? ... is this a circle or a triangle</i> A2: <i>ci.. circle</i> T: <i>very good, and what colour is it?</i> A2: <i>azul claro</i> T: <i>yes, light blue, and is it small or big?</i> A2: <i>Big</i> T: <i>Big?</i> (faz mímica com as mãos) A2: <i>não, small</i> T: <i>And now, what is this? Is this circle small or big?</i> A2: <i>big</i> T: <i>Now we have two circles, what colour is the other circle?</i> A2: <i>hm...</i> T: <i>This is blue and what colour is this circle?</i> (aponta com o mouse) A2: <i>vermelho e azul</i> T: <i>red and blue, very good.</i></p>	<p>A2: <i>Uma coruja!</i> Teacher: <i>No</i> A2: <i>Macaco, macaco</i> T: <i>How do you say that in English, remember? A mon...</i> A2: <i>Monkey!</i> T: <i>Very good, and what colour is this monkey?</i> A2: <i>Hm... vermelho e preto</i> T: <i>Black and red, and is this monkey big or small?</i> A2: <i>Small</i> T: <i>Yes, and can the monkey fly?</i> (faz mímica) A2: <i>O quê e?</i> T: <i>The monkey</i> (aponta para o computador) <i>can it fly?</i> <i>voar?</i> A2: <i>No</i> T: <i>Can the monkey swim?</i> (faz mímica) A2: <i>Nadar?</i> T: <i>Yes</i> A2: <i>noo</i></p>

	T: <i>Can the monkey climb?</i> (mímica) A2: Escalar as árvores? T: <i>yes</i> A2: <i>yes</i> T: <i>Can the monkey jump?</i> A2: <i>yes</i>
--	--

Quadro 2 Interação oral entre professora e Aluno 2.
Fonte: autoria própria, 2020.

Como podemos notar, em ambos os diálogos, o aluno tem bastante dificuldade em dizer as cores. Em outros momentos, ele demonstra compreender, porém a hora da produção é malsucedida. Também é possível notar, em ambos os diálogos, que o aluno somente produz a L2 quando recebe opções, ou seja, existe uma chance menor de erro. Do ponto de vista da professora, essas duas questões estão ligadas à insegurança do aluno.

No primeiro diálogo, nota-se que o nível de produção é limitado. Somente quando são dadas opções, o aluno arrisca produzir. Comparando com o segundo diálogo, podemos ver que, apesar de serem palavras e estruturas simples, a produção do aluno já é maior e mais natural. O aluno também demonstra muito mais empolgação e ânimo no segundo diálogo, o que pode ser interpretado da seguinte forma: diferentemente de A1, que com o passar do tempo cansou do formato da aula, A2 se acostumou e se sentiu confortável e confiante. Além da comparação do idioma, poderia ser feita uma comparação de comportamento e evolução de independência do aluno, pois isso mudou drasticamente, e, hoje, momentos em que ele necessita do responsável para acompanhá-lo são quase nulos.

5.1.3 Aluno 3

O aluno 3 sempre foi o mais tranquilo de lidar, assim como foi o que menos demonstrou mudança brusca de comportamento e dificuldade na adaptação ao novo formato. Na sua experiência presencial, se mostrou um aluno participativo e animado. Era clara sua empolgação ao estar aprendendo um outro idioma.

Com o cenário das aulas remotas, isso não foi diferente. O aluno demonstrou tranquilidade e calma desde a primeira aula. Poucas vezes demonstrou insatisfação, cansaço ou resistência à aula. Como consequência, foi o aluno que melhor se adaptou a estar em aula na frente de um computador, ou seja, diferentemente dos demais, não demonstrava cansaço.

Como resultado, a maior parte das análises mostra aspectos positivos em relação à sua aquisição de L2, especialmente na habilidade de produção oral. Por esse motivo, foi adicionado um terceiro diálogo a ser analisado. Esse diálogo ocorre enquanto é realizado um exercício em uma página do livro didático, onde o aluno precisa entender a sequência e continuar os desenhos.

Diálogo A - 1º semestre	Diálogo B - 2º semestre
<p>Teacher: <i>What colour is this circle?</i> A3: <i>Blue</i> T: <i>And is it small or big?</i> A3: <i>Small</i> T: <i>And this one? small or big?</i> A3: <i>Big</i> T: <i>And how many circles are there?</i> A3: <i>Small</i> T: <i>No, how many? one, two, three?</i> A3: <i>Two</i> T: <i>And what colour are they?</i> A3: <i>Red e blue</i> T: <i>And now it changed the colour, what colour is it now?</i> A3: <i>Purple.</i></p>	<p>A3: Uma coruja! Teacher: <i>No</i> A3: <i>Macaco</i> Teacher: <i>Yes, very good! How do you say macaco? mon...</i> A3: <i>Monkey</i> Teacher: <i>Yes, very good. What colour is this monkey?</i> A3: <i>Brown</i> Teacher: <i>Yes, and is the monkey big or small?</i> A3: <i>Big, very big</i> Teacher: <i>And can the monkey fly? (faz mimica)</i> A3: <i>Nooo</i> Teacher: <i>Can the monkey swim?</i> A3: <i>Subir?</i> Teacher: <i>No, swim (mímica)</i> A3: <i>Nadando?</i> Teacher: <i>Yes</i> A3: <i>Noooo</i> Teacher: <i>Can the monkey climb? (faz mímica)</i> A3: <i>Quê?</i> Teacher: <i>Climb</i> A3: <i>Dançar? Escalando?</i> Teacher: <i>Yes</i> A3: <i>Noooo</i> Teacher: <i>No? the monkey can't climb?</i> A3: <i>ele escala</i> Teacher: <i>so yes, the monkey CAN climb. Can the monkey jump? (faz mímica)</i> A3: <i>jump o que?</i> Teacher: <i>Can the monkey jump? (faz mímica)</i> A3: <i>fazer o quê?</i> Teacher: <i>jump (faz mímica)</i> A3: <i>pular</i> Teacher: <i>Yes</i> A3: <i>sim</i></p>
Diálogo A.2 - 1º semestre	
<p>Teacher: <i>In this first line, nessa primeira linha, is it a triangle or a circle?</i> A3: <i>Angle</i> Teacher: <i>Triangle?</i> A3: <i>angle</i> Teacher: <i>Repeat: triangle</i> A3: <i>tiangle (com dificuldade de falar o r)</i> Teacher: <i>And what colour are these triangles?</i> A3: <i>orange, green e orange</i> Teacher: <i>Very good!</i></p>	

Quadro 3 - Interação oral entre professora e Aluno 3.
Fonte: autoria própria, 2020.

Nos diálogos do primeiro semestre, nota-se que o aluno não demonstra dificuldade alguma em produzir nem compreender a oratória. Ele mostra dificuldade de pronúncia, especialmente com palavras que contém o som /r/, porém isso é presente na sua produção em L1 e faz parte do desenvolvimento da idade.

Já no diálogo B, podemos ver dois fatores importantes sobre a performance do aluno. O primeiro fator notado é que o vocabulário de verbos de ação, que já fora trabalhado no ano anterior, não foi apropriadamente adquirido pelo aluno. O segundo é o fato de que a falta de compreensão afeta negativamente a sua prática, conseqüentemente, o uso da L1 se torna mais presente. Porém, analisando o quadro geral, a performance do aluno 3 é considerada positiva, uma vez que dificuldades de compreensão e produção oral, como o diálogo B mostra, praticamente não ocorreram em outras interações ao longo do ano.

5.1.4 Aluno 4

O quarto aluno analisado é um caso muito instável. No cenário presencial, o aluno iniciou apresentando bastante interesse nas aulas, especialmente pelo fato de já conhecer alguns colegas. Após alguns meses, devido a fatores externos, o aluno alterou bastante seu humor e isso se refletiu em sala de aula, sendo notado até pelos colegas. No fim do ano letivo presencial, em 2019, o aluno concluiu o nível com uma relação de aceitação da L2, porém não muito motivado.

Consequentemente, já era previsto que isso afetaria a adaptação às aulas remotas. No início, o maior desafio era manter o aluno atento e participativo por mais de 10 minutos. Assim que isso foi conquistado, o segundo desafio foi incentivar a interação dele com o inglês, uma vez que o aluno tinha uma grande resistência em praticar e entender a L2. Com o passar do tempo, o aluno foi tendo momentos mais positivos e outros negativos, sendo um dos únicos alunos com o qual era necessário adaptar frequentemente a aula, como pode ser visto no Quadro 4.

Diálogo A - 1º semestre	Diálogo B - 2º semestre
<p>Teacher: <i>Ok, now let's watch more. This is a square, what colour is this square?</i> A4: verde T: <i>green, very good, and is it big or small?</i> (faz mímica com as mãos) A4: <i>Big.</i> T: <i>Very good. How many squares are there?</i> A4: quantos? Cinco T: <i>Five, yes. And are they small?</i> A4: <i>Sim.</i> T: <i>And now, how many squares? five?</i> A4: <i>Vermelho?</i> T: <i>no, how many? Let's count together. one, two...</i> A4: Ah, eu sei, um dois tres quatro cinco seis sete nove T: <i>very good, nine squares.</i></p>	<p>Teacher: <i>Choose another number, escolhe outro número.</i> A4: <i>One.</i> T: <i>A /eI/ or b /bi:/</i> A4: <i>B /bi:/</i> T: <i>This one?</i> A4: <i>Big, é o big.</i> T: <i>Este aqui?</i> A4: não, o grande. T: <i>Ué, mas não tem grande, é A /eI/ or B /bi:/</i> A4: Ah, o alto T: <i>This one?</i> A4: O que tá em cima T: <i>This one?</i> (aponta com o mouse) A4: aham (abre a carta) T: <i>Oh no, what animal is this?</i> A4: Elefante nadando? T: <i>yes, the elephant, the elephant is swimming. Ok, agora é minha vez. I want number 4 A.</i> (abre a carta) <i>What animal is this?</i> A4: Pegou o animal mais lento do mundo T: <i>What animal is this?</i> A4: Bicho preguiça? T: <i>Nooo</i> A4: Macaco T: <i>Yes, the monkey. And what is the monkey doing?</i> A4: Parece um bicho preguiça T: <i>haha, verdade. And what is it doing? O que que ele tá fazendo?</i> A4: Ah, escalando?</p>
<p>Diálogo A.2 - 1º semestre</p>	<p>(continuação do diálogo B - 2º semestre)</p>

<p>Ao iniciar o memory game, a professora conta os números até 8. A4: Eu quero o /fɔ/ Teacher: <i>This one</i> (coloca o mouse em cima)? Porque tem três né, <i>A, b or c?</i> A4: então eu quero esse <i>c</i> (professora abre a carta) T: <i>Oh, number nine.</i> A4: Agora eu quero <i>number /tʃi:/</i> T: <i>a /eɪ/, b /bi:/ or c/ci:/?</i> A4: <i>o A. /eɪ/</i> (professora abre a outra carta) T: <i>aaah, quase. now it's my turn. I want number eight.</i> (vira a cartinha do jogo) <i>What number is this?</i> A4: <i>iih não sabe</i> T: <i>No</i>, eu to perguntando, que número é esse aqui? A4: <i>Aqui em baixo</i> T: <i>Não</i>, que número que eu abri? A4: <i>deixa eu contar</i> (aluno começa a contar de forma errada e desorientada) T: <i>Let's count together, one, two, three...</i> A4: <i>Eu sei quantas joaninhas tem</i> T: <i>Então fala</i> A4: <i>cinco</i> T: <i>No</i> A4: <i>É que eu não to falando inglês</i> T: <i>Six, ó, one two three four five six</i>, seis joaninhas A4: <i>Então, eu falei six</i> T: <i>não você falou cinco</i> (faz com as mãos), <i>but ok. Now I have to find the other number six, let me see. I think it 's here, number 1A. Oh no, quase. esse é o number seven. Now it 's your turn, tua vez.</i></p>	<p>T: <i>Climbing, yes. Now I want number 2b</i>, (abre a cartinha) <i>oh no!</i> A4: <i>Ah, já sei.</i> T: <i>OK, now it's your turn, go.</i> A4: <i>one.</i> T: <i>a /eɪ/ or b /bi:/?</i> A4: <i>O que tá em cima, malandra.</i> T: <i>haha, this one?</i> A4: <i>Eu piso o barulho da música.</i> T: <i>OK, and now? What number do you want?</i> (nesse momento, o responsável do aluno começa a chamar sua atenção de forma inaudível) A4: <i>OK, o three, teacher Ana.</i> <i>(jogo continua)</i></p>
--	--

Quadro 4 - Interação oral entre professora e aluno 4.

Fonte: autoria própria, 2020.

O primeiro fator notável é a adaptação da aula para o aluno. Enquanto os outros conseguiram fazer e interagir com as atividades planejadas, o aluno 4 precisou de uma mudança nos planos, com o objetivo de prender a atenção do mesmo por mais tempo.

No primeiro diálogo, percebemos que a adaptação do plano tinha como objetivo praticar os números e não as formas geométricas, como estava planejado. Então, com um jogo da memória de números, o aluno teria o foco em só um assunto. Nota-se que ele demonstra bastante resistência em produzir na L2, e, quando o faz, demonstra dificuldade, ao confundir o número ‘cinco’ e ‘seis’ na L2. Além disso, podemos perceber que é difícil para o aluno seguir na atividade coerentemente. Por falta de atenção e compreensão, o diálogo fica mais desconexo e é necessário o uso da L1 por parte da professora.

Isso também aparece no diálogo B, ocorrido cerca de 5 meses depois. O aluno ainda apresenta a mesma resistência à prática e à compreensão. Esse tipo de comportamento, apresentado no último diálogo, causa um efeito negativo na produção do idioma, tanto pelo aluno quanto pela professora, uma vez que a compreensão fica difícil e é necessário mais suporte para a atividade. Forçar o uso da L2 pode se tornar um fator negativo para o incentivo da aprendizagem da mesma, pois para o aluno o foco não é o idioma, e sim a atividade.

Com A4, podemos ver que o responsável precisa intervir para ajudar a manter o foco, e esse tipo de situação aconteceu frequentemente durante as aulas remotas. Algumas vezes,

isso surtia um efeito positivo, pois o aluno demonstrava gostar da presença da mãe ao fazer algumas atividades, especialmente se demandava a prática da coordenação motora fina. Porém, houve momentos em que a presença do adulto causava desconforto e prejudicava a performance do aluno, pois ele entendia que precisava cuidar o que fazia para não causar insatisfação da mãe.

No entanto, pode-se notar que o aluno gosta de estar na aula. Apesar do fato de cansar rápido e resistir à prática, acredito que estar ali e ter um mínimo de contato com a L2 já é um ponto positivo para o aprendizado.

Após os dados dos alunos serem analisados, podemos perceber que existe um alto nível de compreensão na maioria das situações, apesar de algumas falhas e dificuldades, que também são consideradas comuns. Sendo assim, os resultados foram satisfatórios levando em conta o cenário.

5.2 Pesquisa de Satisfação

Com o término das aulas se aproximando, foi feita uma pesquisa de satisfação com os pais e alunos para entender melhor o ponto de vista dos mesmos, que poderia ser diferente do ponto de vista da professora. Porém, os resultados se mostraram bem parecidos, e acredito que isso se dá pela grande participação dos pais no processo de aprendizado.

A pesquisa tinha como objetivo entender a visão dos pais sobre a evolução dos seus filhos, comparando o formato das aulas presenciais e remotas, e comparando o primeiro semestre com o segundo. Uma parte da pesquisa também era voltada para a opinião das crianças, onde foi pedido para que o responsável dirigisse a pergunta para a criança e respondesse o mais parecido possível com o que a mesma disse.

Analisando as respostas dos responsáveis, todos se mostraram satisfeitos com a adaptação para aulas remotas e o formato das aulas. Três pais se mostraram satisfeitos com a performance dos alunos no primeiro semestre da pesquisa. O quarto responsável classificou sua satisfação como moderada. Por outro lado, todos concordaram que a evolução das crianças no segundo semestre se mostrou excelente.

Quanto à comparação das aulas remotas com as presenciais, as respostas não foram unânimes. As mães dos alunos 1 e 3 responderam que, em comparação com o comportamento presencial, seus filhos mostraram resultados muito bons e excelente, respectivamente. A mãe do aluno 2 respondeu que a evolução do seu filho nas aulas remotas foi moderada, em comparação com sua evolução nas aulas presenciais. Ela pode ter concluído isso pelo fato de que o aluno levou mais tempo que os demais para se ajustar ao formato remoto, por não conseguir ficar muito tempo na aula individual, e também por demonstrar bastante resistência à prática, especialmente no início. Porém, como professora-pesquisadora, concluo que, apesar das dificuldades apresentadas pelo aluno 2, sua evolução foi bastante satisfatória, especialmente se analisarmos somente a interação, uma vez que nas aulas presenciais, era um aluno bastante difícil de interagir, principalmente com os colegas.

A mãe do aluno 4 respondeu que seu comportamento fora satisfatório, informação com a qual concordo, uma vez que nas aulas presenciais, o aluno frequentemente não participava ativamente, precisava bastante da presença da mãe para mantê-lo em sala de aula,

e os momentos individuais nas aulas remotas agregaram bastante *input* para seu aprendizado, o que devido ao seu comportamento, nas aulas presenciais era difícil de conseguir.

Para as crianças, o objetivo era saber se algo, ou o que, os marcou durante o trajeto desconhecido, e se isso era o mesmo que os agradava nas aulas na escola. As duas primeiras perguntas foram: O que você lembra das aulas na escola presencial? O que você mais gostava de fazer lá? No quadro abaixo, podemos ver que as respostas são, na sua maioria, bem similares.

Aluno 1	Brincar com os amigos, brincar no pátio, uma bagunça que fizeram com almofadas depois da aula. Gostava das brincadeiras feitas em aula.
Aluno 2	Lembra, mas não soube responder o que mais gostava.
Aluno 3	Gostava dos jogos.
Aluno 4	Eu mais gostava de brincar.

Quadro 5 - Respostas dos alunos para as perguntas "O que você lembra das aulas na escola presencial? O que você mais gostava de fazer lá?"

Fonte: autoria própria, 2020.

Interessante notar que, por mais diferente que a recente experiência tenha sido, o que os marcou nas aulas remotas, é bastante semelhante com a pergunta anterior.

Aluno 1	Sim, os jogos são muito legais, principalmente do come come e da memória.
Aluno 2	Sim, porque tem joguinhos.
Aluno 3	Sim, porque também tinha jogos.
Aluno 4	Não achei muito legal, eu preferia aula com os meninos.

Quadro 6 - Respostas dos alunos para a pergunta "Você gostou de ter aula pelo computador? Por quê?".

Fonte: autoria própria, 2020 .

Nota-se que o aluno 2 aponta o mesmo motivo que o dos alunos 1 e 3, na última resposta, porém, quando perguntado sobre as aulas presenciais, não soube responder. Acredito que isso acontece porque o aluno 2 tem uma personalidade mais introspectiva, que por ter tido aulas individuais, conseguiu interagir mais, tanto com a professora quanto com os colegas. Entretanto, nos encontros presenciais, isso era difícil de acontecer, uma vez que não conseguia muitos momentos sozinhos e mostrava dificuldade em lidar com a interação dos colegas, que demonstram uma personalidade bem diferente.

Percebe-se que o Aluno 1 também demonstrou o mesmo sentimento pelas aulas individuais pelo mesmo motivo, pois na pergunta "O que você mais gostou nas aulas deste ano?", o mesmo foi o único que respondeu algo diferente dos demais, e algo que era notavelmente importante para ele.

Aluno 1	De conversar com a <i>teacher</i> .
---------	-------------------------------------

Aluno 2	Jogos.
Aluno 3	Dos jogos.
Aluno 4	Jogo da memória.

Quadro 7 - Respostas dos alunos para a pergunta "O que você mais gostou nas aulas desse ano?".

Fonte: autoria própria, 2020 .

Apesar de ainda preferirem aulas presenciais, a resposta dos alunos às aulas remotas foi positiva no fim do ano letivo. Como professora, posso dizer que a mudança do formato da aula afetou minimamente a performance da maioria dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desafios sempre são enfrentados em aulas de L2 com crianças pré-alfabetizadas, seja em aulas presenciais ou remotas. No entanto, este período letivo trouxe experiências muito positivas sobre o ensino de L2 remoto. Pode-se concluir que a iniciativa de ter momentos individuais, por mais trabalhoso que fosse, foi de extrema importância para que o aluno e a professora criassem um laço mais firme do que nas aulas presenciais. Considero isso importante pois não acredito em ensino sem afeto e consigo ver claramente a relação dessa aproximação com a evolução linguística de cada aluno.

No início da pesquisa, nos perguntávamos se era possível dar aulas remotas de L2 para crianças, especialmente crianças pré-alfabetizadas, e se poderia haver uma evolução na compreensão e produção oral dos aprendizes. Após nove meses de estudo, prática e análise, é possível afirmar que, sim, crianças pré-alfabetizadas conseguem aprender através de aulas remotas, se for utilizada uma metodologia adequada à realidade do aluno, sempre disposta a adaptações, improvisações e mantendo uma percepção realista da performance do aprendiz e contando com a ajuda dos responsáveis durante o processo

ABSTRACT

In the year of 2020, the world came across the COVID-19 pandemic and social withdrawal was necessary in many countries around the world. In Brazil, it was not different, however, many schools didn't have the right structure to adjust to remote classes. One of the biggest challenges was to adapt classes to 3 to 6 year-old children who, besides being in the literacy process, cannot spend too much time in front of a computer. With language schools, the same problem was faced. The big question was how to keep the interest and the contact of pre-literate children with the second language (L2). How much time the class should last and how much support the parents should give were some of the many questions that came up with every decision taken. Throughout the adaptation, together with the successful classes, the objective of the article was set: how oral comprehension and production of pre-literate children learners of English as L2, occur in remote classes. With the recording from the group and individual classes, the collected data were used to analyse how much the students' oral comprehension and production had developed during the remote classes in comparison to their development in the same skills in the presential classes. In this qualitative study, the data collected showed that, despite the different class format, most students were able to

show a satisfactory level of oral comprehension and production compared to their performance in the same skills in face-to-face classes the previous year. The results also show that, regardless of their knowledge level, the remote classes adaptation depends on the student's personality, along with the appropriate methodology.

Therefore, in a situation such as that in 2020, we not only managed to achieve good results, but we found that the students and their caregivers showed a noticeable level of satisfaction, although they preferred face-to-face classes. Besides, the oral comprehension and oral production results were slightly superior from the results showed in face-to-face classes.

Keywords: Pandemic. Remote classes. Second Language Acquisition.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Samantha. Linguagem Corporal na Educação Bilingue: o corpo do professor em sala de aula. In: CARDOSO, Angela Cristina; GOLDMEYER, Marguit Carmem; MOURA, Selma de Assis (Orgs.). **Práticas Reflexivas na Educação Bilingue**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2020, pp. 36-46.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>

Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art32%C2%A74> Acesso em: 02 jul. 2020.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles**. Nova Iorque, NY. 3. ed. Longman, 2007.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. 9. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

FELIPE, Jane. O Desenvolvimento Infantil na Perspectiva Sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: para que te quero?**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. E-book. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=XB5009zOZTOC&lpg=PR1&hl=pt-BR&pg=PR1#v=onepage&q&f=false>> Último acesso em: 2 jul. 2020

GASS, Susan M.; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: An Introductory Course**. New York, NY: Routledge, 2008.

KLINGER, Christianne; RICHTER, Cintea. Os meus alunos ainda não falam, e agora? In: CARDOSO, Angela Cristina; GOLDMEYER, Marguit Carmem; MOURA, Selma de Assis (Orgs.). **Práticas Reflexivas na Educação Bilingue**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2020, pp. 92-103.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Prentice Hall International, 1988.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Universal of Southern California, 2002, Internet Edition.

- LIGHTBOWN, Patsy; SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. 3. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2006.
- LIMA, Ana Paula De. O ensino de Inglês para Crianças: um Estudo Exploratório. **Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil**. Santa Cruz do Sul, v. 35, p. 197-223, jul.-dez, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOON, Jayne. **Children Learning English**. 2. ed. Oxford, UK: Macmillan, 2005.
- NAJAB, Faycal. O Sujeito Bilíngue: Abordagem Cognitiva. In: VERMES, Geneviève; BOUTET, Josiane (Orgs.). **Multilingüismo**. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, 1989.
- PAPERT, Seymour. Computers and Computer Cultures. In: **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. EUA: Basic Books, 1980.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2000.