Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças

Didiê Ana Ceni Denardi
Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert
Claudia Marchese Winfield
Lovania Roehrig Teixeira
Marcele Garbin Dagios
Siderlene Muniz-Oliveira
Taisa Pinetti Passoni
(Organizadoras)

Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

AVALIADORES *AH DOC* DOS CAPÍTULOS

Andressa Cristina Molinari
(Universidade Federal Fluminense)

Bruno de Azevedo
(Instituto Federal de Santa Catarina – São Lourenço do Oeste)

Cibele Krauze Lemke
(Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná –Guarapuava)

Cyntia Bailer
(Universidade Regional de Blumenau)

Francieli Motter Ludovico
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Dois Vizinhos)

Leonilda Procailo
(Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná –Guarapuava)

Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de Moraes
(Pontifícia Universidade Católica do Paraná)

Lídia Stutz
(Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná –Guarapuava)

Marimar da Silva
(Instituto Federal de Santa Catarina – Florianópolis/Continente)

Saionara Greggio
(Instituto Federal de Santa Catarina – Chapecó)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo–SP)

D391r Denardi, Didiê Ana Ceni (org.) et al.

Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças

Organizadoras: Didiê Ana Ceni Denardi, Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Claudia Marchese Winfield, Lovania Roehrig Teixeira, Marcele Garbin Dagios, Siderlene Muniz-Oliveira e Taisa Pinetti Passoni; Prefácio de Cláudia Jotto Kawachi Furlan.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;
figs.; gráfs.; quadros; fotografias.
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-711-7.

1. Crianças. 2. Ensino de Língua Inglesa. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
3. Língua inglesa. 420

Reflexões teóricas e práticas sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças

Didiê Ana Ceni Denardi
Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert
Claudia Marchese Winfield
Lovania Roehrig Teixeira
Marcele Garbin Dagios
Siderlene Muniz-Oliveira
Taisa Pinetti Passoni
(Organizadoras)

UTFPR
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
CÂMPUS PATO BRANCO

Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGL

Copyright © 2023 – Das organizadoras representantes dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Morae
Editoração: Vinnie Graciano
Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève – Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)
Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão
Campinas – SP – 13070-118
Fone 19 3252.6011
pontes editores@pontes editores.com.br
www.pontes editores.com.br

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela quereria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias. É assim. É muito simples.

Rubem Alves

Às crianças brasileiras,
nossas inspirações e esperanças.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

APRESENTAÇÃO 13

Didiê Ana Ceni Denardi | Siderlene Muniz-Oliveira

Parte I

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

REFLEXÕES SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DA EDUCAÇÃO BI/MULTI E PLURILÍNGUE *NA* E *PARA* A INFÂNCIA 26

Juliana Reichert Assunção Tonelli

ESTUDOS SOBRE BILINGUISMO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO 51

Marina Koltz Watthier | Taisa Pinetti Passoni

CRIANÇAS DO NOVO MILÊNIO-O QUE SABEMOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS BILÍNGUES OU PLURILÍNGUES? 77

Claudia Marchese Winfield

ANÁLISE DE TEXTO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 99

Soelene de Fátima Brovoski Modolo | Siderlene Muniz-Oliveira

ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LIC NO BRASIL 128

Vera Rodrigues | Taisa Pinetti Passoni

INGLÊS PARA CRIANÇAS À LUZ DA TEORIA SOCIOCULTURAL 149

Didiê Ana Ceni Denardi | Laura Fernanda de Barros

Parte II

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O LÚDICO E O AFETO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 166

Kelli Cristina Carlin dos Santos | Didiê Ana Ceni Denardi | Lovania Roehrig Teixeira

DESENVOLVENDO A LUDICIDADE NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS 194

Sabrina de Mello Wittmann | Vanessa de Andrade | Claudia Marchese Winfield

O USO DE STORYTELLING PARA O ENSINO DE INGLÊS CRÍTICO COM CRIANÇAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS DE KANSAS À OZ 212

Ingrid Cestari Lanza | Izadora Amador Damaceno
Juliana Reichert Assunção Tonelli

O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE LICENCIANDAS 233

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert | Silmara Valensuelo Denis
Silvana Pereira

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS 254

Katiana Pacianello | Marcele Garbin Dagios

O SUBPROJETO DE EXTENSÃO "INGLÊS PARA CRIANÇAS" DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS DA UTFPR, CAMPUS PATO BRANCO 269

Didiê Ana Ceni Denardi | Marcele Garbin Dagios | Lovania Roehrig Teixeira
Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert | Francieli Bressiani Ferreira

POSFÁCIO 301

Jozélia Jane Corrente Tanaca

SOBRE AS ORGANIZADORAS 304

SOBRE AS COLABORADORAS 306

PREFÁCIO

> As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem *e* como sabem independentemente da escola (FREIRE, 1997, p. 66).

Ter a honra de escrever o prefácio da obra "Reflexões Teóricas e Práticas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças", organizada pelas professoras Didiê Ana Ceni Denardi, Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Claudia, Marchese Winfield, Lovania Roehrig Teixeira, Marcele Garbin Dagios, Siderlene Muniz-Oliveira e Taisa Pinetti Passoni, me traz muita alegria e esperança, sentimentos que estão diretamente (ou deveriam estar) relacionados à infância, período para o qual os processos de ensino-aprendizagem de inglês foram cuidadosamente relatados neste livro.

Esta coletânea apresenta reflexões tecidas a partir da participação de algumas das autoras no Projeto de Extensão "Inglês para crianças e idosos", o qual representa uma oportunidade ímpar de formação docente para atuar com essas faixas etárias, bem como a possibilidade de acesso desses grupos ao ensino-aprendizagem de inglês de forma gratuita e em parceria com instituições públicas de ensino. Saliento a relevância desse projeto em um cenário marcado por perspectivas neoliberais, que insistem em legitimar apenas as escolas privadas como os locais para se aprender a língua inglesa, visto que são elas que dispõem de metodologias de ensino consideradas como eficazes.

Esses discursos, geralmente presentes em propagandas de escolas particulares e na mídia, contribuem para difundir concepções estruturais de língua, ou seja, fomentam visões de língua como um produto, o que se distancia das propostas de educação linguística na infância que defendo e que encontro coro nos artigos desta obra.

Assim, entendo que defender a educação linguística *com* crianças implica expandir o que tradicionalmente foi associado ao ensino de inglês *para* crianças, com foco limitado ao ensino de vocabulário e de práticas de pronúncia, buscando promover possibilidades de construção de repertórios linguísticos, entendendo língua e linguagem como práticas sociais que fazem parte da realidade da criança. Os capítulos desta coletânea versam sobre diversos temas nesse universo da educação linguística na infância, contribuindo com reflexões teóricas acerca do bilinguismo, de perspectivas bi/multi e plurilíngues na formação docente, da relevância da teoria sociocultural nesse cenário, além de relatos sobre práxis docentes envolvendo ludicidade e afetividade no ensino-aprendizagem de inglês com crianças.

Nesse sentido, as autoras dialogam com as ponderações trazidas no documento base para elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvido por pesquisadoras da área de LIC em parceria com o Conselho Britânico, o qual destaca a importância de valorizar as realidades das crianças e possibilitar o "contato e uso da língua a partir de atividades que incluam a ludicidade, respeitem as fases do desenvolvimento infantil e promovam a sua participação em atividades culturais coletivas" (BRITISH COUNCIL, 2022, p. 12). Ressalto a necessidade de considerarmos objetivos com foco na formação de cidadãos críticos, ou seja, de abordarmos os sentidos formativos da educação linguística em línguas adicionais, conforme defendido por Gabriele Magiolo e Juliana Tonelli (2021).

Embora a obrigatoriedade do ensino de inglês (e outras línguas adicionais) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental não esteja prevista na legislação brasileira (BRASIL, 1996), a oferta dessa língua já ocorre nesses segmentos, sobretudo nas instituições privadas. Portanto, conforme aponta Paula Szundy (2017, p. 11), "a própria legislação brasileira vem contribuindo para legitimar diferenças entre o ensino público e privado e, portanto, processos de exclusão social". É nesse sentido que esta coletânea me enche de esperança ao apresentar trabalhos sobre práxis em contextos públicos de ensino que tanto contribuem para a área de ensino de inglês com crianças.

Como bem pontua Claudia Rocha, apesar desse campo de pesquisa e de atuação docente estar "em expansão em nosso país e no mundo, ainda enfrenta inúmeros desafios que afetam o direito de aprendizagem da criança" (ROCHA, 2022, p. 11). É urgente que a legislação seja alterada para garantir o direito de todas as crianças brasileiras e para que diretrizes para a implementação desse ensino e da formação docente possam ser elaboradas, como defendem as professoras e pesquisadoras Claudia Rocha, Juliana Tonelli, Leandra Santos e Sandra Gattolin no Manifesto de 2017 (elaborado a partir de discussões que ocorreram no III Encontro de Professores de Inglês para Crianças– EPIC & II Seminário de Avaliação de Língua Estrangeira para Crianças, na Universidade Estadual de Londrina).

Além da necessidade de mudanças na legislação, precisamos de obras como esta, com vozes potentes sobre as possibilidades do ensino-aprendizagem de inglês na infância. Os capítulos desta coletânea nos convidam a refletir sobre propostas de educação linguística que promovem afetividades, que respeitam e valorizam as realidades das crianças e das(os) educadoras(es) e que defendem a importância da formação docente para esse cenário.

Que a leitura desta obra renove nosso esperançar e nossas forças para continuar defendendo e lutando por uma educação linguís-

tica crítica e respeitosa com as crianças. Que possamos, assim como nos ensina Freire (1997), conhecer o mundo das crianças e valorizar seus saberes e suas maneiras de aprender, que vão muito além dos muros da escola.

Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
Universidade Federal do Espírito Santo

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental,** 2022. 40 p. Disponível em: https://www.inglesnasescolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizescurriculares. Acesso em: 04 nov. 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. 84p.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem,** Londrina, v. 23, n. 3, p. 98-116, dez. 2020. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831. Acesso em: 03 nov. 2022.

ROCHA, C.H. Prefácio: Para um início de conversa. *In*: KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (orgs.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 9-14. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-em-linguas-adicionais-na-e-para-a-infancia-e-a-formacao-de-professores-e-professoras-em-tempos-ineditos/. Acesso em: 09 nov. 2022.

SZUNDY, P. T. C. Prefácio. *In*: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. (orgs.). **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil.** Curitiba: Editora Appris, 2017, p.11-13.

APRESENTAÇÃO

A organização desta coletânea "Reflexões Teóricas e Práticas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças" está vinculada a uma das ações propostas pelo Projeto de Extensão "Inglês para crianças e idosos"[1], coordenado pela primeira autora desta apresentação, tendo como colaboradoras as colegas professoras do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGL, UTFPR), Campus Pato Branco.

O projeto, em vigência desde 2020, tem como objetivo principal contribuir com a formação inicial e continuada de professores de inglês do sudoeste do Paraná, bem com o desenvolvimento na língua inglesa por crianças e idosos, ou seja, o projeto procura atender a esses dois grupos etários diferentes. O projeto inclui pesquisadores, professores da rede pública de ensino, professores de escolas de idiomas, egressos do mestrado em Letras do PPGL e estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Campus Pato Branco, interessados na capacitação para trabalharem com esses dois grupos diferentes (crianças e idosos), tendo como público crianças atendidas pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da região sudoeste do Paraná, e idosos da cidade de Pato Branco/PR.

1 O capítulo 12 desta coletânea apresenta um relato da trajetória do Projeto de Extensão "Inglês para crianças e idosos" (DENARDI, 2020) de seu início em 2020 até o presente momento.

No entanto, esta coletânea constitui-se apenas de textos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, produzidos pelas professoras pesquisadoras e mestrandas vinculadas ao PPGL-UTFPR, Campus Pato Branco, professoras e estudantes de graduação que fazem parte do projeto supramencionado, e pela Prof.ª Dr.ª Juliana Reichert Assunção Tonelli e suas orientandas da Universidade Estadual de Londrina, que nos honraram grandemente ao aceitar o convite para publicar capítulos nesta coletânea.

Da mesma forma, aceitaram o convite e muito nos honram a Prof.ª Dr.ª Claudia Jotto Kawachi Furlan (Universidade Federal do Espírito Santo –UFES) por escrever o Prefácio desta coletânea e a Prof.ª Dr.ª Jozelia Jane Corrente Tanaca (Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Secretaria Municipal de Educação de Londrina) pela produção do Posfácio.

Esta obra "Reflexões Teóricas e Práticas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças" está organizada em duas grandes partes, constituídas de seis capítulos cada uma, de acordo com o tema central que neles se discute, nomeadamente: Reflexões Teóricas sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa e Reflexões sobre Práticas Pedagógicas. Conforme o próprio título da Parte 1, esta parte contempla textos teóricos a partir de revisões de literatura ou de alguns estudos sobre a temática, bem como textos que teorizam a prática pedagógica. A seguir, serão apresentados os textos que compõe a Parte 1 deste livro.

O primeiro capítulo, "Reflexões sobre um curso de formação continuada acerca da educação bi/multi e plurilíngue *na* e *para* a infância", é de autoria de Juliana Reichert Assunção Tonelli, nossa convidada especial, e tem como objetivo apresentar percepções de professoras em um curso de formação inicial e continuada sobre possibilidades da educação bi/multi e plurilíngue a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) com vistas a uma educação linguís-

tica *na* e *para* a infância (TONELLI, 2021). A autora almeja (re)conhecer percepções e práticas de docentes que atuam no escopo deste estudo, por considerar ser necessário destacar e valorizar o que vem sendo feito em muitos locais onde o ensino de línguas nos anos iniciais já acontece, independentemente de sua obrigatoriedade por meio de leis ou a despeito da ausência delas (ÁVILA; TONELLI, 2020). Ao trazer reflexões sobre o curso, a autora objetiva situá-lo enquanto um espaço potente de construção coletiva de possíveis modos de compreender tal educação, bem como a ampliação dos conceitos de línguas e de seu ensino *na* e *para* a infância (TONELLI, 2020; TONELLI, 2021). Nesse sentido, o capítulo apresenta algumas questões relacionadas à formação docente para atuar no ensino de línguas para crianças, ou como temos preferido, na educação linguística *com* elas e educação linguística *na* e *para* a infância (TONELLI, 2021); contextualiza e descreve o curso, sua organização e seus objetivos, e apresenta uma análise a partir dos dizeres das participantes quando elas expressam suas percepções sobre o ensino de línguas adicionais, considerando suas praxiologias a partir da leitura e reflexão de um artigo da área.

O segundo capítulo, de Marina K. Watthier e Taisa Pinetti Passoni, "Estudos sobre bilinguismo: uma revisão bibliográfica de contribuições de diferentes campos de conhecimento", resulta da pesquisa realizada pela primeira autora do capítulo para o seu Trabalho de Conclusão de Curso na Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. A pesquisa objetiva situar as principais contribuições de diversas áreas do conhecimento nos estudos sobre o bilinguismo, apresentando os principais conceitos acerca do bilinguismo e do indivíduo bilíngue, do desenvolvimento linguístico, da aquisição e da aprendizagem da segunda língua. Para tanto, é apresentado um levantamento bibliográfico realizado através de uma revisão sistematizada dos estudos sobre o bilinguismo nos últimos anos. Esses estudos foram analisados e categorizados em relação aos principais temas abordados, às línguas

utilizadas, às idades pesquisadas e, principalmente, à área de conhecimento a qual pertencem, situando os estudos sobre o bilinguismo e suas principais contribuições para a área.

O terceiro capítulo, intitulado "Crianças do novo milênio–o que sabemos sobre a alfabetização em contextos bilíngues ou plurilíngues?", de Claudia Marchese Winfield, propõe uma discussão sobre o desenvolvimento da alfabetização e leitura em situações de aprendizagem que envolvem o bilinguismo, considerando as ações propostas pelo projeto de extensão "Inglês para crianças" da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. Nesse sentido, oferece uma visão inicial sobre pesquisas na área do desenvolvimento da alfabetização bilíngue, a partir de pesquisas nas áreas de alfabetização e bilinguismo (BIALYSTOK, 2001; 2007; 2009; 2015; BRENTANO; FINGER, 2020; BLOS, 2009, entre outros). A partir de pesquisa bibliográfica envolvendo a seleção e agrupamento de análise de fontes de acordo com os temas mencionados, este capítulo contempla as complexidades identificadas nos estudos de alfabetização bilíngue para informar as práticas propostas neste projeto. Os resultados da pesquisa indicam benefícios da experiência bilíngue em termos cognitivos, particularmente a intensificação das funções executivas, bem como da consciência metalinguística em níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos, impactando positivamente a alfabetização e letramento bilíngues. Ademais, propõe-se a ideia da *biliteracia,* ou seja, o desenvolvimento da leitura e escrita em dois idiomas, podendo ocorrer consecutiva ou simultaneamente a depender do contexto em que a experiência bilíngue ocorre. Entretanto, não se pretendeu replicar as práticas da alfabetização bilíngue para as atividades do projeto já que as condições e situações de alfabetização variam. A intenção é apresentar uma revisão preliminar acerca do que se sabe sobre a alfabetização em dois ou mais idiomas, organizando e adaptando saberes para a realidade das escolas, crianças, professores e orientadores envolvidos no projeto.

O quarto capítulo, "Análise de texto sobre o trabalho docente: uma reflexão sobre o ensino de inglês na educação infantil", de Soelene Modolo e Siderlene Muniz-Oliveira, apresenta um trabalho realizado no âmbito da ação deste projeto de extensão, cujo foco foi ministrar aulas de inglês para crianças a partir de 3 anos de idade em escolas municipais de educação infantil no município de Pato Branco. Como pressupostos teóricos, traz estudos que abordam a importância da reflexão para a atividade laboral, de acordo com a perspectiva da educação e também do ponto de vista da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade. Sobre esta última, que faz parte do campo da Psicologia do Trabalho, alguns métodos utilizados por ela são apresentados, como autoconfrontação, instrução ao sósia e o dispositivo diálogo dirigido. Como procedimentos metodológicos, foi utilizado o diálogo dirigido no último encontro de socialização das atividades realizadas pelas participantes do projeto, que incluíam alunas e professoras da área de Letras. Os resultados, interpretados do texto transcrito do diálogo dirigido, evidenciaram as temáticas trazidas no encontro, como a afetividade, o apoio da escola e os planos de aula, que são essenciais em qualquer etapa da educação. Outros, como atividade motora, musicalização, desenho e recursos como massa de modelar e tinta são, comumente, pertinentes ao universo da Educação Infantil em geral e, por isso, ao ensino de inglês para crianças, também foram trazidos em cena. O estudo mostra a importância do movimento constante e incessante entre teoria e prática e vice-versa no âmbito do trabalho docente e a importância da criação de espaços e tempos intrainstitucionais para propiciar momentos de diálogos entre os professores, oriundos de reflexões sobre o seu trabalho na sala de aula.

O quinto capítulo, "Abordagens e métodos de LIC no Brasil", de Vera Rodrigues e Taisa Pinetti Passoni, apresenta um levantamento de estudos publicados de 2017-2021 concernente a abordagens e métodos de ensino-aprendizagem de língua inglesa em contexto brasileiro. Os procedimentos metodológicos referem-se à pesquisa bibliográfica

realizada a partir da busca com os termos "ensino de inglês para crianças" e "ensino de inglês na educação infantil" na plataforma *Google Scholar*. No capítulo, são discutidas as principais publicações disponíveis na primeira página de resultados, o que totaliza 12 publicações. Feito o levantamento, foi possível identificar as perspectivas de língua adotadas pelos estudos e conceituar as abordagens e os métodos identificados, relacionando-os com as propostas de atividades escolhidas para a sua efetivação prática. Ao analisar as publicações, como resultados, as autoras observaram a predominância da visão de língua atrelada aos conceitos de Inglês como Língua Estrangeira[2]. Além disso, o panorama de estudos analisados evidencia a chamada Era Pós-método, em que há uma diversidade de abordagens e métodos, porém, não existe um consenso do emprego de uma única perspectiva que seja adequada a todos os contextos de ensino de inglês para crianças.

O sexto capítulo, "Inglês para crianças à luz da Teoria Sociocultural", de Didiê Ana Ceni Denardi e Laura Fernanda de Barros, apresenta uma revisão de estudos sobre ensino de língua inglesa para crianças à luz da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2010) e seguidores (CAMERON, 2001; ROCHA, 2007; 2008; TONELLI, 2013), dentre outros. Dessa forma, na primeira seção do capítulo são discutidos conceitos de funções psicológicas superiores, funções psicológicas elementares e de zona de desenvolvimento proximal. Na segunda seção, discute-se o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa a partir dos pressupostos da Teoria Sociocultural. As autoras acreditam que tais pressupostos são os mais adequados para subsidiar teoricamente o ensino e a aprendizagem de língua inglesa para crianças, uma vez que essa perspectiva se centra no pressuposto de que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o outro por meio da linguagem (VYGOTSKY, 2010). Ademais, corroboram com o pensamento

2 De forma a atender os interesses e questões pertinentes as especificidades dos capítulos desta coletânea, são usadas diferentes terminologias relacionadas ao status da língua inglesa, nomeadamente: inglês como língua estrangeira, inglês como língua adicional, inglês como língua franca ou, ainda, inglês como segunda língua.

de Rocha (2007), para quem a aprendizagem de língua inglesa deve contribuir para o desenvolvimento linguístico, mas também "para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança" (p. 278).

Na segunda parte deste livro, "Reflexões sobre a prática pedagógica", apresentamos outros seis capítulos, que se constituem de relatos de experiências, bem como de reflexões e vivências no ensino de língua inglesa para crianças a partir de temas que vão do planejamento à avaliação da aprendizagem. Assim, o sétimo capítulo, de Kelli Cristina Carlin dos Santos, Didiê Ana Ceni Denardi e Lovania Roehrig Teixeira, intitulado "O lúdico e o afeto no ensino-aprendizagem de língua inglesa na educação infantil", refere-se ao relato de uma pesquisa-ação realizada em um estabelecimento de educação privada de Pato Branco (PR) pela primeira autora deste capítulo, como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, ocorrido em 2018. A fim de seguir o planejamento anual da referida escola, a temática do projeto de ensino para a geração de dados para a pesquisa foi o "Corpo Humano". O objetivo principal da pesquisa foi verificar a presença da ludicidade e da afetividade nas aulas e refletir sobre o impacto das manifestações lúdicas e afetivas no desenvolvimento das crianças e no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI). Especificamente, a licencianda procurou investigar o papel da ludicidade e da afetividade em duas turmas de aulas de LI por meio de análises de anotações em diário e excertos significativos provindos de quatro horas-aulas gravadas em áudio e vídeo. As gravações foram posteriormente transcritas e interpretadas à luz dos estudos de Tonelli (2005) e Rocha (2007) com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças; Moyles (2002), Cristovão e Gamero (2009), Vigotski (2010) e Figueira (2010) com relação à ludicidade e afetividade. Os resultados alcançados mostram que a ludicidade e o afeto acontecem de maneira

conjunta, possibilitando muito mais que diversão, ou seja, favorecendo também o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças.

O oitavo capítulo, nomeado "Desenvolvendo a ludicidade no ensino de inglês para crianças", de Sabrina Dias de Mello, Vanessa de Andrade e Claudia Marchese Winfield, objetiva relatar a experiência advinda da participação no Projeto "Inglês para Crianças e Idosos" da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Tendo em vista que até o ano de 2022 a Língua Inglesa não estava inserida no currículo municipal do ensino fundamental I e/ou no ensino infantil de Pato Branco, a parceria estabelecida entre a universidade e as escolas que aceitaram receber o projeto permitiu que inúmeras crianças fossem contempladas com o primeiro contato com uma língua estrangeira, neste caso, a língua inglesa, adotada na perspectiva do inglês como língua franca. Partindo-se dessa parceria, o relato das autoras expõe como ocorreu a aplicação dos planos de ensino, tendo como foco principal, sobretudo, aulas nas quais as crianças aprenderam as cores, os meios de transportes e os números em inglês. Estas experiências alimentam este estudo. A elaboração dos planos de ensino buscou incluir atividades lúdicas, explorando os conceitos de ludicidade e sua importância para o ensino (MALUF, 2008; LUCKESI, 2014; RECHE, 2019). Ademais, é explorado neste estudo, a importância das brincadeiras e da fantasia para uma aprendizagem efetiva (PIAGET, 1976). Além disso, a aplicação das atividades levou em conta a faixa etária dos 5 anos dos alunos e o seu desenvolvimento. Os resultados dessa pesquisa revelam que o uso da ludicidade é uma peça-chave para deixar as aulas mais atrativas, engajar os alunos no conteúdo ensinado e promover, de fato, a aprendizagem. As discussões teóricas, os procedimentos metodológicos e as atividades escolhidas podem servir como ponto de partida para outros docentes que queiram trabalhar com a ludicidade, o que pode contribuir para futuras pesquisas na área da educação.

O nono capítulo, de Ingrid Cestari Lanza, Izadora Amador Damaceno e Juliana Reichert Assunção Tonelli, intitulado "O uso de *storytelling* para o ensino de inglês crítico com crianças no estágio supervisionado: a estrada de tijolos amarelos de Kansas à Oz", apresenta relatos de uma experiência de estágio curricular obrigatório a partir de aulas ministradas por duas licenciandas do Curso de Letras, no Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual de Londrina, nos anos de 2021 e 2022. As licenciandas utilizaram a abordagem baseada na contação de histórias (*storytelling approach*), conforme discutido em Tonelli (2005), fazendo um paralelo com a história 'O mágico de Oz', a qual conta a trajetória de Dorothy, uma menina que saiu de Kansas para Oz, percorrendo uma estrada de tijolos amarelos. No caminho, ela encontra alguns personagens que a acompanham na trajetória: um homem de lata que gostaria de ter um coração, um leão medroso que precisava de coragem e um espantalho que desejava ter um cérebro. Assim como retratado na história, as autoras consideram que a trajetória profissional docente é um caminho que precisa ser trilhado e que exige coragem, amor e muito conhecimento. Além da parte introdutória, as autoras apresentam o referencial teórico que sustenta as reflexões, compartilham as experiências vivenciadas e relatam as experiências do estágio, bem como descrevem algumas atividades elaboradas e aplicadas no contexto descrito, descrevendo as tarefas e seus resultados.

O décimo capítulo, "O ensino de inglês para crianças: experiências na educação infantil na visão de licenciandas", de Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, Silmara Valensuelo Denis e Silvana Pereira, apresenta relatos de experiências vividas por duas licenciandas em Letras Português–Inglês que lecionaram em língua inglesa para crianças (LIC) dos anos finais da educação infantil, em escolas do município de Pato Branco, no Paraná. As aulas faziam parte do Projeto de Extensão "Inglês para Crianças" proposto por docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato

Branco. Para situar os relatos de experiências no contexto brasileiro atual a respeito do ensino de LIC, as autoras discorrem sobre aspectos fundamentais que compõem este cenário educacional, apresentando a relevância da aprendizagem da língua inglesa como língua adicional nos dias atuais e porque a sociedade tem procurado propiciar esse conhecimento cada vez mais cedo na vida das crianças. Ademais, discutem os aspectos que concernem à falta de regulamentação nacional para a oferta deste componente curricular na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e apresentam algumas especificidades do ensino de LIC, com base nas diretrizes para a educação infantil da BNCC (Brasil, 2017) e outras referências da área. Para finalizar, as autoras apresentam os relatos de experiências, procurando relacionar as vivências das licenciandas a todos os aspectos do ensino de LIC discutidos no capítulo. Dessa forma, esperam contribuir para reflexões, discussões e ações futuras a respeito das particularidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de LIC desde a educação infantil.

O décimo primeiro capítulo, "Reflexões sobre a avaliação no ensino de inglês para crianças por meio de atividades lúdicas", de Katiana Pacianello e Marcele Garbin Dagios, tem como objetivo relatar uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola municipal da cidade de Pato Branco, Paraná, que atende crianças entre três e quatro anos, no âmbito do projeto de extensão "Inglês para crianças" da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. As autoras nos convidam a refletir sobre processos de avaliação não formais, ou seja, não documentados por meio de instrumentos avaliativos, mas que têm potencial para diagnosticar a efetividade da aprendizagem de inglês pelas crianças, especialmente, quando atividades promotoras de ludicidade são utilizadas em sala de aula. Para isso, o planejamento de aulas e atividades realizadas nas turmas da educação infantil com a série Infantil IV foram analisadas à luz da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1996), considerando o conceito

de avaliação dinâmica e avaliação colaborativa (FIGUEIREDO, 2019; DUBOC, 2007) e a ludicidade no ensino de línguas (LEFFA, 2011). A análise das atividades desenvolvidas com as crianças da educação infantil apresenta resultados significativos no que diz respeito ao desenvolvimento da memória e fixação do vocabulário, da interação afetiva mediada em língua inglesa e na demonstração do interesse natural ao aprendizado da língua.

O décimo segundo capítulo, "O subprojeto de extensão "Inglês Para Crianças" do curso de licenciatura em letras português-inglês da UTFPR, campus Pato Branco", de Didiê Ana Ceni Denardi, Marcele Garbin Dagios, Lovania Roehrig Teixeira, Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert e Francieli Bressiani Ferreira, objetiva apresentar o subprojeto de extensão "Inglês para crianças". Especificamente, o capítulo discute as bases teóricas nas quais o projeto está alicerçado, a saber: a abordagem de ensino-aprendizagem de língua adicional para crianças; a concepção de língua e linguagem; e as especificidades do ensino de língua adicional para crianças, bem como relata as ações relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês realizadas em Centros Municipais de Educação e Escolas Municipais de Educação das cidades de Pato Branco e Francisco Beltrão, no sudoeste do Paraná, em 2021 e 2022. Por fim, o capítulo apresenta brevemente algumas propostas de atividades para dar continuidade ao projeto no próximo ano.

Para concluir, trazemos a Prof.ª Dr.ª Jozelia Jane Corrente Tanaca, que descreve esta obra como "um espaço de dialogia na construção coletiva de modos de compreender a língua inglesa na infância, bem como o seu ensino, a sua aprendizagem e a formação de professores para estes fins".

Defendemos, assim como Rubem Alves nos diz na epígrafe desta coletânea, que devemos encantar as crianças para ensiná-las a ler, seja por meio da fantasia, da imaginação ou da magia presente em histórias infantis ou por meio de atividades lúdicas. Encantadas com as histó-

rias, as crianças, certamente, sentir-se-ão motivadas e curiosas para conhecer o mundo das palavras, tornando, assim, o processo de ensino-aprendizagem de ler e escrever mais simples e efetivo.

Transportando esse entendimento para a área de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças, devemos encantar e despertar a curiosidade das crianças pelos novos sons, novas palavras, novas histórias. Ao brincar e ouvir histórias em sala de aula, as crianças vão construindo suas próprias histórias como aprendizes dessa nova língua, vão experienciando uma nova forma de comunicação capaz de projetá-las a um futuro mais promissor, porque uma vez capazes de comunicarem-se/interagirem em língua inglesa, serão capazes de interagir e agir no mundo cada vez mais dinâmico e plural.

Objetivamos que os capítulos desta coletânea contribuam para subsidiar estudos na área de LIC e formação de professores de inglês, bem como as práticas pedagógicas de professores desta área. Por fim, desejamos aos caros leitores que a leitura dos capítulos deste livro possa encantá-los na belíssima tarefa de educar nossas crianças brasileiras!

Boa leitura!

Pato Branco, outubro de 2022.
Prof.ª Dr.ª Didiê Ana Ceni Denardi
Prof.ª Dr.ª Siderlene Muniz-Oliveira
PPGL-UTFPR-Pato Branco

Parte I

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

REFLEXÕES SOBRE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA ACERCA DA EDUCAÇÃO BI/MULTI E PLURILÍNGUE *NA* E *PARA* A INFÂNCIA

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Imagem 1 – Meninos com pipa

Fonte: Djanira da Motta e Silva, 1966[1].

1 https://peregrinacultural.wordpress.com/2013/10/10/brincadeiras-de-criancas-arte-brasileira/

Introdução

Neste capítulo, apresento reflexões[2] sobre um curso de formação inicial e continuada, cujo objetivo é propiciar um espaço de discussão no que se refere às possibilidades da educação bi/multi e plurilíngue a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) com vistas a uma educação linguística *na* e *para* a infância (TONELLI, 2021). Com tal proposição não vislumbro identificar ou discutir saberes docentes necessários para atuar neste contexto, posto que há várias e importantes contribuições no campo da linguística aplicada e, mais especificamente, no âmbito da educação de professores e professoras, sobre tal perspectiva (SANTOS, 2005; TUTIDA, 2017; SANTOS; TONELLI, 2021; KAWACHI-FURLAN; TONELLI; GATTOLIN, 2022, para citar alguns).

Almejo, no entanto, (re)conhecer percepções e práticas de docentes que atuam no escopo deste estudo, uma vez que considero ser necessário destacar e valorizar o que vem sendo feito em muitos locais onde o ensino de línguas nos anos iniciais já acontece, independentemente de sua obrigatoriedade por meio de leis ou a despeito da ausência delas (ÁVILA; TONELLI, 2020).

Uma das motivações para a oferta do curso em questão partiu das experiências e vivências de um grupo de docentes de diferentes Instituições de Ensino Superior[3] que atuam ou atuaram na educação básica, mais especificamente no ensino de inglês na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e, hoje, são formadoras de professores e professoras para esses mes-

2 Agradeço às professoras Giuliana Castro Brossi (Universidade Estadual de Goiás–campus Inhumas) e Claudia Jotto Kawachi-Furlan (Universidade Federal do Espírito Santo) pela leitura crítica do artigo e pelas reflexões acerca da temática.

3 O curso foi oferecido como ação situada na intersecção de dois projetos, um de extensão e outro de pesquisa. No âmbito do Projeto de Extensão *Teachers of English in Action* (TEIA), cadastrado na Pró-reitoria de extensão da Universidade Estadual de Londrina, sob número 02372, o qual vem constituindo-se em uma rede de formadoras de professores e professoras de inglês. O projeto de pesquisa será explicitado mais adiante.

mos contextos. Outra razão foi a publicação das Novas Diretrizes para a Educação Bilíngue (NDEB) (BRASIL, 2020) que, dentre vários pontos, recomenda, em seu item 3.3., 'a revisão e a modernização dos cursos de letras, pedagogia e outras licenciaturas' para a formação docente com vistas a atender as demandas pontuadas no referido documento as quais, importa registrar, já vêm sendo discutidas por pesquisadoras da área muito anteriormente à data de tal publicação (SANTOS, 2009; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017; CIRINO; DENARDI, 2019) visto que anteviam e compreendiam a urgência de formação docente para atuar no ensino de línguas adicionais com crianças (MALTA, 2019). Assim, o desenho e a oferta do curso constituíram-se em ações voltadas à escuta sensível (BARBIER, 1998; FREIRE, 2002) em momentos de educação continuada, pois objetivou, em sua essência, ouvir o que docentes atuantes na área realizam em suas práticas a partir das temáticas nele contempladas e contribuir com aquele coletivo.

Ao trazer reflexões sobre o curso, não me ocuparei do conteúdo das NDEB (BRASIL, 2020), pois este não é o foco aqui, muito embora concorde com vários autores que já apontaram as fragilidades do documento que, importante enfatizar, no momento da escrita deste artigo não estão homologadas. Meu objetivo, neste capítulo, é, a partir de colocações trazidas pelas participantes[4] acerca de suas percepções sobre as possibilidades de fazer educação linguística em línguas adicionais com crianças, situá-lo enquanto um espaço potente de construção coletiva de possíveis modos de compreender tal educação, bem como a ampliação dos conceitos de línguas e de seu ensino *na* e *para* a infância (TONELLI, 2020; TONELLI, 2021), apesar da omissão de qualquer menção da inserção de línguas nos anos iniciais de escolarização na BNCC, conforme discutimos em Tonelli e Ávila (2020).

Para localizar de maneira mais pontual a reflexão aqui proposta e atingir o objetivo traçado, centro-me nos dizeres (BRONCKART,

4 Opto por usar o feminino visto que a maioria das cursistas se identificou como tal.

2006) mobilizados pelas participantes em uma atividade realizada no primeiro módulo do curso, o qual discutiu o que tem sido ou pode ser denominado de educação linguística e de ensino bi/multi/plurilíngue e, mais pontualmente, como elas viam tal ensino e se concordavam ou não com o fato de que não se trata do ensino da língua enquanto código, apenas.

O capítulo está organizado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, apresento, com base na literatura disseminada, algumas questões relacionadas à formação docente para atuar no ensino de línguas para crianças, ou como temos preferido, na educação linguística *com* elas e educação linguística *na* e *para* a infância (TONELLI, 2021). Em seguida, situo e descrevo o curso, sua organização e seus objetivos. Na próxima seção, para fins de análise, recupero os dizeres das participantes quando elas expressam, por meio de uma atividade alocada no primeiro módulo, suas percepções sobre o ensino de línguas adicionais, considerando suas praxiologias a partir da leitura e reflexão de um artigo da área.

Sobre a formação docente para atuar na educação linguística com crianças

> […] a criança ou o infante – pela etimologia, alguém que não fala, ou seja, uma criatura desprovida da língua e, portanto pode ser descrita como um ser vivo que ainda não adquiriu o traço definidor de um ser humano na plenitude do termo – não importasse nessa discussão, ou a ela não precisasse conceder nem voz nem vez neste debate! (RAJAGOPALAN, 2019, p. 9).

A epígrafe escolhida para esta seção pode, à uma primeira vista, soar fora de contexto e até mesmo contraditória ao tema aqui explorado. No entanto, ao escolhê-la, objetivei provocar – no sentido estrito da palavra–possíveis reflexões sobre o que nos leva – aqui ouso fa-

lar pelas minhas amigas e colegas que atuam no projeto de extensão TEIA – a promover educação linguística em línguas adicionais desde a infância. Será mesmo que a criança é esse ser humano sem voz ou alguém que precisa ter sua voz concedida?

Importa ressaltar que quando falamos em educação linguística *na* e *para* a infância (TONELLI, 2021) nos afastamos de um ensino centrado em regras e sistemas, mas que justamente compreende a língua como meio pelo qual as crianças atuam socialmente em suas realidades com ênfase no brincar (WINNICOTT, 1975; MENEZES; PEREIRA, 2014).

Assim, recupero o que foi dito em outro momento para lembrar que

> [...] a relevância de levarmos em conta o processo formativo de professores/as de línguas que não se limite à formação linguística de crianças, para que sua formação completa (linguística, afetiva, social, cognitiva) seja pensada e possamos redimensionar o que esperamos com a educação linguística com crianças (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021, p. 88).

Bem como o que argumentamos em Kawachi-Furlan e Tonelli (2021, p. 613) que

> (...) educação linguística em línguas adicionais na infância significa pensar nos sentidos que são construídos pelas crianças por meio das línguas, como elas interpretam o mundo e se constroem nas relações (com professoras, familiares, outras crianças) e descobertas de suas subjetividades.

Ainda que a discussão aqui colocada possa soar como situada em uma perspectiva 'reducionista' de ensino de *named languages* (PENYCOOK, 2007), assumo a proposição de que a educação linguística *com* crianças (MALTA, 2019) pode também trazer contribuições de concepção de língua como discurso e como ideologia, conforme

Kumaravadivelu (2008). Tal perspectiva, a meu ver, tem potencial para romper com visões excludentes e polarizadas do que de fato tem sido feito nas aulas de línguas na infância e que, em tempos de supervalorização do ensino bilíngue de elite – resta saber quem decide o que é ou não de elite – deixam de valorizar as praxiologias (FREIRE, 2015; FREITAS; AVELAR, 2021) existentes em vários locais em nosso país, conforme identificado no projeto de pesquisa MOLIC[5], em Brossi (2022) e em inúmeras pesquisas na área[6].

Deste modo, tomar a língua *também* como ideologia pode promover um pensamento *al revés* ao assumi-la como instrumento de construção de repertórios linguísticos e não linguísticos que resulte em esforços para que, desde a infância, as crianças encontrem e construam sentidos (BECKER, 1995) de existir no mundo promovendo, assim, uma cidadania transformadora.

Nesta perspectiva, ecoando Lopez-Gopar (2019), quando as complexidades da vida e das realidades da criança passam a ser consideradas, os materiais de ensino e os currículos produzidos localmente giram em torno dela. Assim, alinho-me ao autor para quem, a partir desta visão, as crianças passam a ser agentes de mudança porque encontram espaços para falar sobre seus problemas reais, de suas comunidades e de suas próprias vidas. Diante disso, compreendo que falar em praxiologias nos remete à indissociabilidade do que somos e fazemos no âmbito de educar crianças por meio da língua.

No que se refere ao conceito de praxiologias, amplamente discutido em Brossi (2022), concordo com Freitas e Avelar (2021, p. 93), que as entendem como

> a leitura daquilo que fazemos, imbuída do que somos e pensamos: as nossas escolhas como professoras estão cheias de nós e refletem o que pensamos, o que e como fazemos;

5 O projeto de pesquisa Mapeando a Oferta de Língua Inglesa para Crianças (MOLIC), cadastrado na Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, sob número 12681 foi desenvolvido com fomento externo e apoiado pelo *British Council*.

6 Para conhecer algumas pesquisas, visite o site www.feliceuel.org

> também, são construídas pela nossa cultura e pelos elementos que a constituem, como nossa percepção do mundo, do lugar onde vivemos e de onde viemos, dos valores, das experiências.

Sendo assim, considerar, valorizar e (re)conhecer as praxiologias das participantes do curso possibilitam ter uma dimensão do que vem sendo desenvolvido nas mais diferentes regiões brasileiras no âmbito da educação linguística com crianças.

O Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estática (IBGE), possui uma extensa faixa de fronteira internacional. São 15.719 km que abarcam 588 municípios de 11 Unidades da Federação e onde se estima uma população de cerca de 10 milhões de habitantes. Com esses dados, pode-se ter uma noção do quadro sociolinguístico de nosso país e das dinâmicas linguístico-culturais que precisam ser consideradas e quais podem, precisam e deveriam nos afastar de visões equivocadas de que o bi/multi/plurilinguismo é um fenômeno encerrado somente nas paredes de escolas que 'decidiram' incluir línguas em seus currículos.

Quer dizer que educação linguística em línguas adicionais e educação bi/multi/plurilíngue é tudo a mesma coisa? Não, e nem é o propósito aqui diferenciar uma coisa da outra, e tampouco o de perpetuar a opacidade disciplinar – ou de modalidades de ensino – que insistem em formatar as coisas (SILVA, 2015) colocando-as em moldes, mas sim o de alertar para o fato de que todas estas são possibilidades e diferentes modelos de organização educacional (EDELENBOS; JOHNSTONE; KUBANEK, 2006) que precisam ser igualmente valorizados quando falamos em línguas adicionais *na* e *para* a infância e, mais do que isso, em oportunidades de acesso às outras línguas, linguagens, culturas e modos de viver por meio delas em um processo contínuo de construção de sentidos (BECKER, 1995).

Ainda falando pelas minhas amigas e colegas que atuam no projeto de extensão TEIA, coorganizadoras do curso, é importante deixar

explícito que, no que se refere à educação linguística em línguas adicionais, uma de suas premissas centrais é a de que, ao falarmos em anos iniciais, não cabe mais o 'ensino da língua', mas sim que, por meio dela, "os aprendizes se apropriem da língua de maneira significativa, engajando-se em práticas discursivas que possibilitam seu posicionamento crítico diante da sociedade, como cidadão" (KAWACHI-FURLAN *et al.*, 2019, p. 276). Ou ainda, em um sentido mais amplo, conforme Ferraz e Massini (2019, p. 20-21),

> acreditamos que devemos desenvolver uma educação linguística, qual seja, uma prática educacional em que ensinamos a língua estrangeira ao mesmo tempo em que formamos cidadãos críticos e ativos.

Desta feita, ao idealizarmos o curso tínhamos em mente contemplar, nos módulos que o compunham, reflexões que pudessem, de alguma forma, nos ajudar a identificar as praxiologias de sala de aula a partir de uma percepção de que, como nos fala Bakhtin (1984), a língua(gem) nos constituí para além das experiências escolares. Ao fazer isso, almejávamos também que as próprias participantes do curso se reconhecessem como agentes de um ensino potente e significativo tendo em conta suas diversas realidades de 'ensino'. Fossem elas de um 'ensino' que acontece uma, duas, três vezes por semana ou de uma proposta verdadeiramente bi/multi/plurilíngue. Afinal de contas, os dados quantitativos acima apresentados não permitem mais afirmar que estas crianças não possuem contato com nenhuma outra língua(gem) em suas realidades e, portanto, seriam monolíngues.

Ao enfatizar e destacar a palavra 'ensino', o faço propositalmente para dizer que 'ensinar' uma *named language* não implica, necessariamente, em uma sala com crianças enfileiradas 'aprendendo' um código sem sentido algum para elas e tampouco que não sejam convidadas a se colocarem como agentes da construção de seus conhecimentos.

Outrossim, considero que 'ensino' de língua(gens) não seja sinônimo de práticas prescritivas nas quais a criança não pode lançar mão de misturas para inter(agir) como se tais 'aulas' estivessem a cargo de uma visão fechada e restrita a um sistema linguístico autossuficiente.

Conforme demonstrarei mais adiante, tais acepções puderam ser identificadas nas falas das cursistas o que, do meu modo de pensar, são indicativos fortes e importantes de que o que já tem sido desenvolvido nas 'aulas de línguas', em especial, no âmbito público, não pode ser apagado.

Sobre o curso, seu formato, seus objetivos e os sentidos a ele atribuídos

Ofertado remotamente[7] de abril a novembro de 2021, o curso "Princípios e práticas para educação linguística na infância: possibilidades a partir da Base Nacional Comum Curricular sob perspectivas bi/multi/plurilíngues" contou com uma carga-horária de 160 horas e foi organizado em sete módulos com momentos síncronos e atividades assíncronas que contemplaram aspectos centrais para a atuação docente, em especial, no ensino de línguas adicionais, na e para a infância. Tendo em conta que a BNCC (BRASIL, 2018) é um importante documento da educação brasileira; em todos os módulos foram discutidas as possibilidades que ele nos oferece quando se fala do assunto em questão. Antes de passar à sua descrição, recupero o contexto no qual ocorreu, pois isto permite um conhecimento mais situado das reflexões tecidas pelas participantes.

Em decorrência da pandemia da Covid-19, discussões sendo travadas ao longo dos últimos 15 anos sobre o ensino de línguas *para* e *com* crianças pequenas fortaleceram uma comunidade de prática (WENGER, 1990) formada por pessoas interessadas na temática que,

7 O curso foi realizado por meio da plataforma *Google Meet*.

à frente de um quadro de reclusão social e de ensino remoto emergencial totalmente desconhecido, sentiu a necessidade de aproximar interesses, compartilhar anseios, dúvidas, e possíveis modos de (re) organizar e (re)pensar o ensino de línguas na infância. Em especial, considerando o momento histórico de publicação das NDEB (BRASIL, 2020) que desencadeou, em pleno isolamento físico e social, uma ebulição de discussões e incertezas sobre o que vem a ser um ensino, educação e/ou uma escola bilíngue, o curso se configurou não apenas como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, mas como um ambiente de esclarecimentos, trocas de experiências e de discussões sobre possibilidades de fazer educação por meio das línguas[8].

O convite para o curso foi veiculado em redes sociais das professoras ministrantes e, com mais ênfase, no perfil do Instagram do Grupo de Pesquisa FELICE (Capes/CNPq), liderado por mim do qual todas as ministrantes participam. Ao todo, obtivemos 104 inscrições de pessoas de diversas regiões do país.

Conforme comentei anteriormente, muito embora a BNCC (BRASIL, 2018) não faça qualquer menção à oferta de línguas adicionais anteriormente ao sexto ano do ensino fundamental, por ser este o documento que passou a reger a educação básica, buscamos nele possíveis aportes transversais para os anos iniciais[9]. Sendo assim, objetivamos discutir com as participantes se e como este documento pode, de algum modo, apontar caminhos para a educação linguística em língua inglesa *na* e *para* a infância.

Importa ainda ressaltar que, de acordo com a Base (BRASIL, 2018), dentre as competências específicas de língua inglesa para os anos fi-

8 Como desdobramento de tais reflexões, atualmente, coordeno o projeto de pesquisa Praxiologias colaborativas na educação linguística (em línguas adicionais) com crianças, com financiamento da Fundação Araucária, inscrito na Pró-reitora de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, sob num. 13244.

9 Tal conceito encontra-se disponível no 'Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental' elaborado projeto de pesquisa MOLIC disponível em https://www.inglesnasescolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizes-curriculares/

nais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) está a capacidade de identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, o que deve promover a reflexão crítica sobre a aprendizagem da língua inglesa e contribuir para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Sendo assim, ainda como forma de colaborativamente construir possíveis caminhos para o 'ensino' da língua com aquele grupo de professoras, o curso foi organizado de modo a também possibilitar entrelaces com o referido documento no que se refere ao 'ensino' da língua nos anos iniciais.

O Quadro 1, a seguir, mostra a organização do curso por módulo e os objetivos de cada um.

Quadro 1 – A organização do curso por módulos e seus respectivos objetivos

Módulo	Tema	Objetivo(s)
1	Educação linguística na infância: bi/multi/plurilinguismo	Discutir princípios essenciais para compreender o papel da educação linguística *na* e *para* a infância.
2	Os períodos do desenvolvimento infantil e a aprendizagem de inglês	Refletir sobre os períodos do desenvolvimento infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural e as múltiplas possibilidades de atividades pedagógicas para o ensino-aprendizagem da língua inglesa.
3	Ensino de inglês baseado em projeto	Compartilhar ideias de projetos temáticos transdisciplinares, provocando ações criativas e inovadoras para a educação linguística na infância. Fundamentadas em princípios da transdisciplinaridade, *project based learning*, translinguagem, e possíveis diálogos insurgentes aos eixos temáticos da BNCC, propomos ressignificar os sentidos de "projetos" na sala de aula do ensino de línguas adicionais para crianças.

4	Avaliação para a aprendizagem	Discutir sobre os princípios da avaliação de LIC e como desenvolver a avaliação formativa, priorizando sempre a aprendizagem do seu aluno.
5	*Storytelling* na educação linguística em língua inglesa	Explorar princípios teórico-práticos para o uso da contação de histórias na educação linguística em língua inglesa com crianças, com o objetivo de ampliar possibilidades deste recurso por meio de elaboração de atividades criativas e envolventes, assim como técnicas para utilizar o fio narrativo, os personagens, e a contação da história propriamente dita.
6	Produção, avaliação e adequação de material didático	Abordar o desenvolvimento da autonomia nos processos de elaboração e adaptação de materiais didáticos, em uma perspectiva comunicativa e explorar os parâmetros de ensino de língua inglesa da BNCC, mesmo que o presente documento não aborde o ensino de língua inglesa nos anos iniciais.
7	Tópicos especiais[10]	Tratar de temática solicitada ao longo do curso pelos e pelas participantes.

Fonte: a autora.

Os tópicos explorados em cada um dos módulos revisitaram percepções sobre a educação linguística bi/multi/plurilíngue e inseriram temáticas que pudessem, de modo mais amplo e holístico, (re)conhecer as praxiologias desenvolvidas pelas participantes, posto que a grande maioria já atuava no contexto em questão. Além disso, a pressão de diversas naturezas, colocada sobre as escolas, as famílias e, os professores e as professoras para que a educação bi/multi/plurilíngue assuma espaço, já vinha, naquele momento, delineando um cenário de maior

10 Nesta oferta foi solicitado discutir sobre o ensino de inglês para crianças com deficiência.

fortalecimento de visões mercantilistas do ensino e da aprendizagem de línguas, em especial na infância, causando angústias em muitas docentes.

Sobre o percurso metodológico, os dados analisados e os posicionamentos identificados

Situada no campo da linguística aplicada, desenvolvi análise qualitativa-interpretativista de base etnográfica (DENZIN; LINCOLN, 2020), pois "leva em conta que em qualquer estudo contextualizado, é essencial que se leve em conta a visão dos participantes [...] tem do contexto e todo do contexto social" (MOITA-LOPES, 1994, p. 334). No caso desta investigação, os encontros foram, a partir do consentimento das participantes, gravados para que aquelas que, porventura não pudessem estar presentes nas aulas síncronas, tivessem a oportunidade de assistir em outro momento. Ademais, por também fazer parte do projeto de pesquisa MOLIC, obtivemos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP)[11].

Para idealizar o curso, o grupo de professoras integrantes do projeto de extensão TEIA buscou nas práticas diárias vividas em diferentes contextos quais temáticas poderiam contribuir com o momento de pandemia vivenciado pelas docentes (TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021). De modo geral, para subsidiar as discussões, em cada módulo foram disponibilizados textos para leitura prévia e, durante os encontros síncronos, estes foram retomados em formatos variados: jogos digitais, perguntas abertas, relatos escritos e, principalmente, por meio de partilhas de experiências de sala de aula fazendo dos encontros um momento de escuta sensível (BARBIER, 1998; FREIRE, 2002).

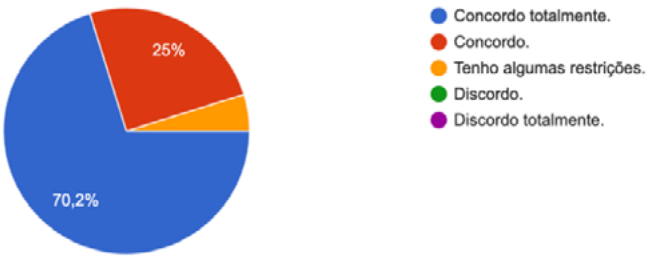
No módulo 1, após a leitura do artigo "*Teaching English with young learners: possibilities of critical language education*", de Kawachi-

11 CAAE 40224220.5.0000.5231

Furlan e Malta (2020), foi disponibilizado um formulário *online*[12] contendo seis perguntas sobre como as professoras participantes viam as perspectivas apresentadas pelas autoras. Os dados que analiso neste artigo são as respostas à seguinte pergunta inserida na atividade *online*: as autoras discutem outras maneiras de ensino na infância e defendem uma educação linguística para além do ensino da língua enquanto código, apenas. O quanto você concorda com esta possibilidade dentro de seu contexto de atuação?

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a porcentagem de respostas obtidas:

Gráfico 1 - Respostas obtidas



Fonte: acervo do material do curso.

Como pode-se verificar, os resultados ficaram concentrados em três grupos: 1) a grande maioria–70,2%–afirmou 'concordar totalmente' com a afirmação; 2) 25% assinalaram que 'concordava' e 3) 4,8 % disse ter 'algumas restrições'.

Na pergunta seguinte, para conhecermos os motivos apresentados às respostas sinalizadas, solicitamos às respondentes que as justificassem. Para fins de análise, selecionamos, qualitativamente, amostras que pudessem apontar, por meio de marcas linguísticas, as percepções e práticas de docentes que atuam quer seja no 'ensino' de línguas ou de escolas bi/multi/plurilíngues, objetivo de reflexão neste artigo. Para

12 Disponibilizado via *Google forms*.

isso, revisitamos todas as 104 respostas obtidas e buscamos por evidências textuais que indicassem tais posicionamentos. Em especial, aquelas que mostrassem pontos de vista pessoais a partir do texto de referência lido (KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020) e condizentes com a resposta assinalada.

Tomando a linguagem como atividades (BAKHTIN, 1984), as quais se realizam sob a forma de textos que "podem ser definidos como os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo" e "de uma determinada ação de linguagem" (BRONCKART, 2006, p. 139), realizei escrutínio dos dados com base em tais evidências.

Assim, os critérios para seleção foram textos que contivessem 1) marcas pronominais e/ou verbais de 'eu' e/ou 'nós' – compreendendo posicionamentos pessoais por parte das respondentes–e; 2) expressões avaliativas que remetessem ao que foi solicitado na atividade. Este último pelo fato de que foi pedido uma justificativa para tal concordância ou não. As respostas a seguir são exemplos de justificativas dadas para 'concordar totalmente'.

> **Penso** que como as autoras apontaram, **estamos ensinando** muito além do que a língua estrangeira. **Estamos ensinando** as crianças a serem escutadas, a mostrarem o que sabem, suas histórias. **Estamos construindo** identidades, a serem cidadãos críticos que saibam respeitar as escolhas dos outros e viver em uma sociedade diversa.
>
> **Trabalho** em uma escola de idiomas que prevê o uso e o cumprimento de lições presentes em um material didático adotado pela rede de escolas. **Ao conseguirmos** encontrar espaços para encorajar reflexões sobre **nossa** práxis e envolver estudantes nessa jornada, **acredito ser** possível reverter a noção de ensino de línguas como um bem comercial para uma educação linguística crítica.

> **Tenho percebido** nos últimos semestres, que ensino com foco no sentido, no que seja mais significativo com a vida do aluno, tem promovido maiores chances de aquisição da língua estudada.
>
> **No meu caso**, como **trabalho** em uma escola bilíngue, todas as possibilidades de interação são valorizadas, assim como aspectos culturais e sociais. Além disso, o ensino crítico é muito valorizado na escola em que **eu trabalho**, seja de forma consciente ou somente como um diferencial mercadológico, por se tratar de uma escola particular.
>
> **Acredito** que o ensino de línguas estrangeiras na infância, assim como em outras faixas etárias, deve ir além da abordagem de vocabulário ou estruturas gramaticais, uma vez que, como abordado pelas autoras, um idioma abre caminhos para trabalhar questões culturais, sociais e as diferenças existentes em nossa sociedade. **No meu caso**, trabalho em uma escola de periferia, com crianças em realidades bastante difíceis e sim, **acredito** que ensinar inglês puramente como código e desassociado de suas vidas cotidianas, torna, para elas, o idioma desinteressante e sem uma função definida. **Creio** que **posso ajudá-los** na construção de uma bagagem cultural mais ampla, embasando **minha prática pedagógica** no trabalhar do significado e das aplicações da palavra "respeito".
>
> **Defendo** dentro do meu contexto de atuação que o ensino de inglês para crianças deve ser dentro do ensino da linguagem, não só se restringir ao ensino de vocabulário, mas trabalhar exercícios por meio de compreensão oral, variedade de textos, as diferenças hegemônicas da pronúncia de palavras da língua inglesa, criando na criança pensamentos críticos e reflexivos.

As justificativas apresentadas revelam posicionamentos particulares – por meio de marcas discursivas que remontam a um 'eu' – acredito, defendo, creio – e às praxiologias conscientes evidenciadas por um já fazer, como em 'eu trabalho', 'estamos ensinando' e 'es-

tamos construindo', por exemplo. Conforme discutido em Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), tais atitudes parecem indicar que as respondentes percebem o quanto já realizam o que foi discutido no texto teórico que deflagrou a discussão proposta naquela atividade. Ao apresentarem posturas pessoais, por meio de um discurso engajado, expressando o que fazem em seus contextos, fica perceptível o quanto elas já estão conscientes sobre outros modos de pensar língua(gem) na perspectiva de seu uso desde a infância.

As participantes se posicionam favoráveis ao proposto em Kawachi-Furlan e Malta (2020) e trazem em seus dizeres motivos concretos para expandir a noção de um 'ensino' que "deve ir além da abordagem de vocabulário ou estruturas gramaticais"; no qual é "possível reverter a noção de ensino de línguas como um bem comercial para uma educação linguística crítica", bem como "ser possível reverter a noção de ensino de línguas como um bem comercial para uma educação linguística crítica".

Todos estes exemplos de argumentos me remetem a modos de 'ensinar' que colocam a criança e suas realidades (LOPEZ-GOPAR, 2019) no centro de práticas docentes que acontecem independentemente dos selos institucionais nos quais as professoras atuam.

As respondentes que afirmaram 'concordar' justificaram suas respostas da seguinte maneira:

> **Concordo**, mas acredito que existam exceções. **Não vejo** realmente um problema em ensinar uma língua adicional de maneira mais prática, **mas acredito** que, seja qual for a maneira que a escola ou o curso decidir ensinar aquela língua, isso deve estar muito explícito antes da matrícula do aluno. Especialmente no caso das escolas "bilíngues".
>
> É importante salientar que as autoras não defendem o uso da educação linguística apenas além do ensino da estrutura gramatical. A possibilidade de uma educação linguística crítica é um adicional ao ensino, para que este seja mais sig-

> nificante e efetivo. Portanto, **creio** que meu contexto, que é a escola pública, poderia ser beneficiado com essa sugestão de sensibilidade linguística e capacidade crítica.

Interessante observar que os exemplos de justificativas aqui apresentados, embora tenham sido dados para a opção 'concordo', parecem estar igualmente alinhadas ao que sugerem Kawachi-Furlan e Malta (2020) no texto lido: quando falamos em educação linguística com crianças é possível ir além do código.

Ao dizer que concorda com "o ensino de uma língua adicional de maneira mais prática", compreendo que a professora se refere a não ficar restrito ao código, mas ir além dele, como discutido durante o módulo 1 e por meio do texto lido. No entanto, ao indicar sua preocupação – ou um cuidado–em deixar 'explícito antes da matrícula do aluno', compreendo que isso deve-se ao fato de que muitas escolas ou até mesmo as famílias ainda possuem expectativas de conseguir medir o que a criança está aprendendo. Assim, quando falamos em educação linguística em língua inglesa e não em 'ensino de inglês', podemos dar uma falsa ideia ou margem para um 'ensino' menos robusto da 'língua', o que tem sido questionado por várias pesquisadoras da área (MALTA, 2019; KAWACHI-FURLAN; MALTA, 2020; TONELLI; KAWACHI-FURLAN, 2021).

Finalmente, dentre aquelas que responderam 'Tenho algumas restrições', uma das justificativas apresentadas foi

> **Concordo** totalmente com uma educação linguística para além do ensino de língua enquanto código. Porém, para a realidade das creches, não é fácil explicar o que o processo de aprendizagem representa, questionar o que é a língua, ensinar estruturas, é muito complexo. Eles não estão preparados, não têm quase nenhum tipo de estímulo em casa. Apesar de tudo, **nós, professores, não podemos** limitar o papel da criança nesse processo apenas, e sim, levar em consideração sua identidade, história, bem como

> o seu desenvolvimento completo e tentar, da melhor maneira possível que ela tenha um aprendizado significativo.

Importa notar que, embora a professora tenha assinalado a opção 'tenho algumas restrições', ela inicia sua justificativa dizendo que 'concorda totalmente' com o exposto em Kawachi-Furlan e Malta (2019) quando as autoras apresentam outros modos para o ensino de línguas. Em sua resposta, embora não deixe claro, a participante parece pontuar que as restrições ficam por conta das realidades de instituições de ensino como as creches onde, talvez, o que é esperado seja um ensino mais centrado em vocabulário e estruturas da língua. A meu ver, tal expectativa deve-se também ao fato de que um ensino desta natureza poderia dar resultados mais visíveis de aprendizagem.

Todavia, ela complementa sua explicação e pontua que, apesar de algumas instituições de ensino não serem as mais adequadas para a proposta em discussão, ou seja, um ensino não centrado rigidamente na 'língua', ela tem consciência do papel fundamental dos professores neste processo e que é preciso considerar a identidade, a história e o desenvolvimento completo da criança para 'tentar, da melhor maneira possível que ela [a criança] tenha um aprendizado significativo'.

A partir das bases teóricas nas quais me apoio e recupero neste artigo, considero que tal posicionamento vai além de um discurso decorrente da leitura prévia de um texto que coloca em xeque práticas escolares tradicionais, mas contempla as praxiologias docentes – no sentido freiriano do termo – uma vez que revela o que docentes que atuam na educação linguística *com* crianças já realizam em seus locais de atuação, mesmo diante das muitas limitações apresentadas. E estas realidades, na minha perspectiva, precisam ser (re)conhecidas e valorizadas.

Reflexões finais

Neste capítulo apresentei algumas reflexões sobre um curso de extensão ofertado remotamente com o objetivo de re(conhecer) e valorizar práticas de docentes no ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização. Ao revisitar analiticamente as respostas dadas em uma atividade realizada no primeiro módulo do referido curso, propus-me a discutir os dizeres das participantes de modo a problematizar o fato de que o 'ensino' de línguas *na* e *para* a infância, em especial nos âmbitos públicos, precisa, e deve ser valorizado uma vez que este, conforme procurei evidenciar, vem sendo desenvolvido, muitas vezes, em contextos pouco assistidos e que, apesar disso, vem assumindo contornos que começam a dar sinais de posturas que valorizam modos de uso da língua(gem) com outras possibilidades, para além de uma visão rígida e impositiva.

Iniciei esta discussão recuperando cenários políticos que, por um lado, ignoram a possibilidade da oferta de línguas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em contextos públicos, mas, por outro, por meio de documentos apressados, como, na minha perspectiva, é o caso das NDEB (BRASIL, 2020), passam a supervalorizar um modelo de educação que, longe de ser desnecessário ou menos importante, demanda uma organização escolar e formação docente que pode desvalorizar o que já vem sendo feito em vários locais onde o 'ensino' já ocorre. Seja por iniciativas políticas ou pelo esforço de secretarias de educação e de docentes que compreendem ser direito de todas as crianças o acesso ao ensino formal – na escola – a outras línguas para além daquela de origem.

Ao problematizar tal 'imposição' ou supervalorização, procurei mostrar que em um país tão grande como o Brasil e em cenários socioculturais tão desiguais onde vivem nossas crianças e nossas professoras, não re(conhecer) as praxiologias já existente e desenvolvidas, em muitos casos, a partir de iniciativas isoladas, pode colocar a perder

um trabalho construído a muitas mãos para satisfazer a outros desejos, a outras demandas, a outros órgãos.

Referências

ÁVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. **Acta Scientiarum:** Language and Culture, v. 42, n. 1, e50986, 2020. DOI: https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i1.50986

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1984.

BECKER, A. **Beyond Translation:** Essays toward a Modern Philosophy. Michigan: University of Michigan Press, 1995. DOI: http://doi.org/10.3998/mpub.13805

BRASIL. Parecer CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.** Brasília: MEC/CNE, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental,** 2022. 40 p. Disponível em https://www.inglesnasescolas.org/headline/ingles-para-criancas-publicacao-traz-propostas-para-diretrizes-curriculares. Acesso em: 27 jun. 2022.

BROSSI, G. C. **Movimentos dialógicos de realização de políticas locais em ação no ensino de inglês com crianças na escola pública.** 2022. 328f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação.** São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.

BATISTA, C. P.; TONELLI, J. R. A. Concepções de futuros professores e futuras professoras sobre o ensino de línguas na infância. **Revista Da Anpoll,** v. 53, n. 1, p. 54–77, 2022. https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1609

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

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, p. 209-223, 20 dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1676-54432019000200006. Acesso em: 25 set. 2022.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. The discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **The handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2000. p. 1-27.

EDELENBOS, P.; JOHNSTONE, R.; KUBANEK, A. **The main pedagogical principals underlying the teaching of languages to very young learners.** Languages for the children of Europe: Published Research, Good Practice and Main Principles, Bruxelas: Eurostat, 2006.

FERRAZ, D.; MASSINI, T. Relações étnico-raciais e educação linguística em língua inglesa: por uma educação não envenenada. **Revista OLHARES**, Guarulhos, v. 7, n. 2, p. 16-32, ago. 2019. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/847. Acesso em: 25 set. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. [recurso eletrônico]

FREITAS, C. C.; AVELAR, M. G. Leitura do e no mundo digital: Multiletramentos na formação de professores de línguas. *In*: PESSOA, R. R.; SILVA, K. A.; FREITAS, C. C. (org.). **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica.** São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 91-108.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=resultados. Acesso em: 25 set. 2022.

KAWACHI-FURLAN, C. ; MALTA, L. S. ; MERLO, M. C. R. ; FONSECA, C. O. . Educação Crítica e ensino-aprendizagem de inglês em práticas locais. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; TESCH, L.; CARVALHO, H. (org.). **A Diversidade de fazeres em torno da linguagem:** universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas: Editora Pontes, 2019, v. 1, p. 269-282.

KAWACHI-FURLAN, C.; MALTA, L. Teaching English with young learners: possibilities of critical language education. **Via Litterae:** Revista de Linguística e Teoria Literária, v. 12, n. 2, p. 153-170, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.4630666. Acesso em: 25 set. 2022.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. **Educação em línguas adicionais *na* e *para a* infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.** São Carlos: Pedro & Joao, 2022. 329 p.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; TONELLI, J. R. A. "Na teoria a prática é outra?": Reflexões de professoras de inglês sobre as necessidades de crianças pequenas em contexto de ensino remoto do artigo. **Olhares & Trilhas,** [S. l.], v. 23, n. 2, p. 609–630, 2021. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/60145. Acesso em: 16 ago. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education.** New Haven, CT: Yale University Press, 2008.

MALTA, L. S. **Além do que se vê:** Educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de inglês com crianças de 2 a 5 anos. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MENEZES, R. L. C.; PEREIRA, R. C. M. O brincar enquanto ação de linguagem: uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia,** Recife, v. 14, n. 1, p. 284-295, dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/548. Acesso em: 25 set. 2022.

PENNYCOOK, A. The myth of English as an international language. *In*: MAKONI, A.; PENNYCOOK, A. (ed.). **Desinventing and Reconstituting Languages.** Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 90-115.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais:** quanto antes melhor? 2005. 230p. Dissertação (Mestrado em

Estudos da Linguagem) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, L. I. S. **Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. 2009. 276 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/103520. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVA, D. N. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **Revista DELTA,** v. 31, p. 349-376, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-445007158226872892. Acesso em: 07 set. 2022.

TONELLI, J. R. A. **Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com crianças:** reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. 2021. Banca de elevação de nível (Livre Docência) – Universidade Estadual de Londrina, 2021.

TONELLI, J. R. A. **Conceitos centrais sobre o ensino de línguas adicionais por meio de gêneros textuais.** Rio de Janeiro: SME, 2020. 1 vídeo (79 minutos) [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LGHmZarMk4I. Acesso em: 22 dez. 2021.

TONELLI, J. R. A. ; KAWACHI-FURLAN, C. J. Perspectivas de professoras de inglês para crianças: (re)planejar, (re)pensar e (trans)formar durante a pandemia (Covid-19). **SIGNO** (UNISC. IMPRESSO), V.46, P.83-96, 2021.1.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio,** v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159 . Acesso em: 15 set. 2022.

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,** Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73340/41884. Acesso em: 4 set. 2022.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; 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, v. 9, n. 1, p. 124-141, mai.

2017. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666. Acesso em: 4 set. 2022.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática.** 2016. 339 f. 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.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago,1975.

ESTUDOS SOBRE BILINGUISMO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DE CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES CAMPOS DE CONHECIMENTO

Marina Koltz Watthier
Taisa Pinetti Passoni

Introdução

Com o advento da globalização, dentre diferentes dinâmicas engendradas, observamos que desde cedo as crianças são expostas a informações e envolvidas em interações em variados idiomas, não somente em nossa língua materna, o português. Seja por meio do contato com comunidades oriundas de outros povos que imigraram para o nosso país, seja pela televisão ou pela Internet, é inegável que estamos constantemente expostos a diferentes línguas, não apenas o português, desde a infância. Além da profusão de idiomas que marcam de um mundo supostamente sem fronteiras, dependendo das especificidades de suas realidades, algumas crianças adquirem uma segunda língua em casa ou na escola e se tornam bilíngues.

Perante a crescente proliferação no Brasil de escolas identificadas como bilíngues, voltadas ao par Português-Inglês (MEGALE, 2018), nossas trajetórias como professoras de inglês e pesquisadoras

– uma formadora de professores e uma professora em formação inicial que é mãe de uma criança de 2 anos – nos moveram em busca da compreensão dos processos relacionados à aprendizagem de línguas por crianças. Diante deste cenário, como parte de uma pesquisa de iniciação científica, neste capítulo visamos explorar os conceitos de bilinguismo de modo atrelado à discussão quanto às definições referentes a desenvolvimento linguístico, aquisição e aprendizagem de línguas, de modo que estes conceitos subsidiam revisão bibliográfica sistematizada acerca do tema.

Considerando que se estima que grande parte da população mundial, atualmente, tenha se tornado bilíngue por interagir por meio duas (ou mais) línguas em diferentes níveis (GROSJEAN, 2010), buscamos compreender o bilinguismo a partir de estudos que expandam as especificidades de nossa área focal de atuação, o ensino e aprendizagem de idiomas pelo escopo da linguística aplicada (MOITA LOPES, 2006). Para tanto, realizamos o levantamento aqui apresentado de modo a explorar de que forma esse desenvolvimento linguístico acontece pela perspectiva de diferentes áreas, uma vez que o conhecimento sobre a linguagem se constitui por meio de saberes construídos em variados campos do conhecimento.

Sistematização do estudo

Para realizar um levantamento bibliográfico sistematizado sobre o assunto, foi utilizado um procedimento de revisão sistemática de alguns estudos que possibilitaram a análise. Por meio da delimitação de parâmetros e refinamentos, buscamos explorar o conhecimento já desenvolvido e acumulado sobre a temática do bilinguismo, elaborando assim uma síntese intertextual que pretende apresentar um panorama atual sobre estudos voltados à questão (REIS, 2008).

O processo partiu de uma busca no Portal de Periódicos da Capes realizada no mês de março de 2022, com o termo "*bilingual children*

language development", que resultou em 48.706 resultados. A fim de delimitar o período das publicações, a busca passou por um refinamento de modo a mostrar apenas artigos resultantes de estudos publicados nos últimos 5 anos (2018-2022). Na plataforma, os filtros utilizados foram: *Social Sciences, Psychology, Bilingualism, Neurosciences, Psychology, Developmental, Neurosciences* e *Neurology*; visando abranger conteúdos e contribuições de diferentes áreas do conhecimento. Os idiomas selecionados foram o inglês e o português. Com esse refinamento, foi obtido um total de 1.084 resultados. Para discussão apresentada neste estudo, dadas as limitações características de publicações desta natureza, de modo a apresentar um recorte dos estudos sobre a temática, enfocamos as primeiras três páginas de resultados da busca, cada qual contendo 10 artigos, todos na língua inglesa.

A partir da análise dos estudos selecionados, por meio de leitura de seus resumos, palavras-chave, local e ano de publicação, objetivou-se identificar as tendências dos estudos e diante de suas semelhanças, como a área de conhecimento as quais pertencem e o assunto que abordam.

Conceito de bilinguismo

Definir o conceito de bilinguismo pode ser uma tarefa bastante complexa, haja vista a inexistência de um consenso entre os estudos da área. Comumente, entendemos o sujeito bilíngue como aquele que faz o uso de duas línguas diferentes, porém, o que está em questão são suas particularidades como, por exemplo, o nível de conhecimento e fluência nas diferentes línguas.

Nas origens da discussão sobre o conceito está a ideia de que, para ser considerado bilíngue, o domínio das duas línguas deve ser semelhante, equiparado ao de um falante nativo daquela língua. Discussões mais recentes defendem a ideia de que o domínio das línguas pode

ocorrer de diferentes formas e de acordo com diferentes tipos de competências e habilidades.

> Na visão popular, ser bilíngue significa ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta também é a abordagem de Bloomfield (1935: 56), que define o bilinguismo como "o controle nativo de duas línguas". Em contradição com esta definição, que inclui apenas 'bilíngues perfeitos', Macnamara (1967a) propõe que um bilíngue é qualquer pessoa que possua uma competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas, compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, em um idioma diferente sua língua materna (HAMERS; BLANK, 2000, p.6).

Segundo Megale (2019), as definições de bilinguismo mais minimalistas também são alvos de críticas, pois levam em conta apenas uma dimensão do bilinguismo: o nível de proficiência na língua. A partir das discussões propostas por Hamers e Blanc (2000) e sintetizadas por Megale (2019), entendemos que a língua assume um caráter multidimensional no bilinguismo e que muitos são os aspectos que devem ser considerados na tentativa de definir este conceito. De acordo com Megale (2019):

> Conforme Wei (2000) [...] não se pode conceber o bilinguismo como um fenômeno estático. Segundo o autor, este pode se manifestar de diferentes maneiras e se modifica de acordo com fatores históricos, culturais e políticos, entre outros (MEGALE, 2019, p. 18).

Por mais que as definições em relação ao conceito nos esclareçam as pluralidades do bilinguismo e os diferentes aspectos que o influencia, elas ainda não ponderam os diferentes contextos e interlocutores com os quais as línguas serão utilizadas, muitas vezes considerando a equidade de competência linguística nas duas línguas. De acordo com Grosjean (2010), é estimado que mais da metade da população

mundial seja bilíngue, isto é, viva em contato com duas ou mais línguas, seja por questões de imigração, educação, casamento misto, contato com outros grupos linguísticos dentro de um país, e por aí vai. Quanto a isso, o autor afirma que:

> Bilíngues conhecem seus idiomas na medida em que precisam deles. Alguns bilíngues são dominantes em uma língua, outros não sabem ler e escrever em uma de suas línguas, outros possuem apenas conhecimento passivo de uma língua e, finalmente, uma minoria muito pequena, possuem fluência igual e perfeita em suas línguas. (GROSJEAN, 2010).

Dessa forma, entende-se que o bilinguismo é "uma habilidade que tem relação com a linguagem em seu uso" (BRENTANO, 2020, p. 126), pois, conforme a teoria de Grosjean (1989), o sujeito bilíngue não equivale a dois monolíngues em uma só pessoa. Ou seja, ele não tem suas competências linguísticas isoladas, ele possui dois repertórios linguísticos disponíveis e que podem ser usados de acordo com sua vontade e necessidade.

O bilinguismo ainda é um termo muito discutido quando se trata de sua definição, suas particularidades devem ser consideradas e seus aspectos estudados separadamente da visão monolíngue da língua, uma vez que variadas são as diferenças de um para outro. Tampouco o sujeito bilíngue deve ser considerado uma exceção, uma vez que metade da população mundial tem domínio de duas ou mais línguas, tornando ainda mais abrangente a sua diversidade.

Desenvolvimento linguístico, aquisição e aprendizagem

O desenvolvimento linguístico de um ser humano inicia-se antes mesmo do nascimento quando, ainda em vida intrauterina, o bebê é capaz de reconhecer sons e padrões entoacionais na língua nativa (MARCELINO, 2020). Há evidências de que, com poucos meses de vida,

os bebês são capazes de reconhecer a voz da mãe e diferenciar sons linguísticos de sons não linguísticos. Dessa forma, o desenvolvimento da linguagem se divide em estágios, sendo eles o estágio *pré-linguístico*, no qual já há a intenção de se comunicar através de balbucios, choro e gestos, e o estágio *linguístico*, no qual a criança começa a usar as palavras gradualmente. Segundo Cezario e Martelotta (2016, p. 2009) essas fases podem ser caracterizadas da seguinte forma:

> [...] a primeira é caracterizada pela falta de qualquer manifestação linguística. Há apenas gestos e balbucios. A segunda fase é caracterizada pela presença de sentenças com apenas uma palavra. É uma fase acategorial por natureza, pois não há produção de sintagmas e sentenças propriamente ditas, assim como faltam às categorias funcionais que estabelecem relações gramáticas entre as palavras. Na fase seguinte, há o desenvolvimento dos sistemas lexicais, que são aqueles que englobam o sistema nominal, o sistema verbal, o sistema adjetival e o sistema preposicional. As crianças adquirem as categorias lexicais juntamente com as suas características temáticas.

Ao iniciar-se a pronúncia das primeiras palavras, Carrol (1969, p. 36) afirma que "O desenvolvimento do vocabulário de uma criança é inicialmente muito vagaroso; seis meses depois que disse a sua primeira palavra 'significativa', poderá ainda conhecer, somente um pequeno número de palavras." Além disso, acredita-se que o desenvolvimento da linguagem e sua aquisição aconteçam de forma interacional com o meio em que a criança está inserida, uma vez que há a intenção comunicativa e a relação estímulo-resposta. De acordo com Borges e Salomão (2003) a criança aprende a usar a linguagem, a se comunicar, antes de aprender a usar seus aspectos formais, nesse contexto os autores expressam que:

> Para Bruner (1997) o papel do adulto em promover o desenvolvimento da linguagem da criança deve ser visto em ter-

> mos interacionais, no sentido que o adulto promove o scaffolding (edificação), através do qual a criança pode construir progressivamente comunicações funcionalmente mais efetivas e formalmente mais elaboradas (p. 330).

As teorias em torno da aquisição da linguagem buscam compreender de que forma o ser humano passa naturalmente desse estágio não-verbal para um estágio em que ele incorpora a língua básica, sem qualquer necessidade de uma educação formal. Para tentar responder a essa questão, torna-se necessário analisar contribuições de diferentes áreas do conhecimento, que abordam aspectos determinantes para a linguagem, como a sociologia, a linguística, a psicolinguística, a pedagogia e a neurolinguística. Conforme destaca Mota (2008, p. 9), o linguista Bloomfield (1933)

> argumenta que a criança adquire sua língua materna através da imitação, de analogias e da associação entre sons e respostas positivas ou negativas que levavam ao reforço ou a uma mudança no comportamento (o princípio básico do padrão estímulo-resposta). Para Bloomfield a aquisição de língua era também a aquisição de hábitos.

Dessa forma, entende-se que o processo de aquisição ocorre de maneira inconsciente, uma vez que a criança se encontra imersa em um contexto em que determinada língua é utilizada, adquirindo a língua naturalmente quando exposta a situações de comunicação reais e significativas. Em contrapartida, para Chomsky, a aquisição da língua se dá através de mecanismos inatos, sendo inconcebível a explicação da aquisição apenas pela interação do indivíduo com o meio. De acordo com Cruz, Lorandi e Scherer (2011, p. 146):

> Chomsky argumenta que a aquisição de uma língua não pode ser explicada **simplesmente como resposta a estímulos, já que as crianças produzem palavras** e sentenças que não constam em seu input linguístico, o ser humano é dotado

> de uma faculdade específica – a faculdade da linguagem –, situada na estrutura mente/cérebro, que possibilita a qualquer ser humano desenvolver linguagem, desde que exposto a um input linguístico. Essa faculdade é inata, hereditária, inerente ao seu humano e, também, o que o distingue dos demais seres vivos.

Ainda segundos os autores, com a Teoria Gerativa de Chomsky, os métodos de pesquisa sobre aquisição da linguagem foram aprimorados através de uma abordagem científico-metodológica, dessa forma, novas vertentes teóricas que procuram explicar a aquisição da linguagem surgiram, como a linha construtivista de Piaget (1920), que estuda o desenvolvimento cognitivo relacionado à linguagem, e os estudos voltados à interação social de Vygotsky (1982), nos quais a aquisição ocorre a partir da relação do sujeito com o meio.

Essas diferentes vertentes teóricas podem apresentar visões sobre a aquisição da língua que, ora se opõem, ora se complementam. São delas que a maioria dos estudos sobre a linguagem parte, buscando novas definições e conceitos, até os dias atuais. Entretanto, de forma geral, entende-se que a aquisição da linguagem é um processo que ocorre através do desenvolvimento de determinados sistemas que a envolve, como explicam Fontoura, Nunes e Schirmer (2004, p. 96):

> O desenvolvimento de quatro sistemas interdependentes: o pragmático, que se refere ao uso comunicativo da linguagem num contexto social; o fonológico, envolvendo a percepção e a produção de sons para formar palavras; o semântico, respeitando as palavras e seu significado; e o gramatical, compreendendo as regras sintáticas e morfológicas para combinar palavras em frases compreensíveis. Os sistemas fonológico e gramatical conferem à linguagem a sua forma. O sistema pragmático descreve o modo como a linguagem deve ser adaptada a situações sociais específicas, transmitindo emoções e enfatizando significados.

Esse mesmo processo ocorre para além da língua materna, com a aquisição da segunda língua. Em um contexto em que, normalmente, a criança adquire primeiramente a língua materna e depois aprende a segunda língua, em um ambiente de educação formal como a escola, se a criança for exposta desde os primeiros anos à imersão da segunda língua, esta também pode ser adquirida naturalmente, sem processos formais de aprendizagem e instrução. Porém, o que ocorre na maioria dos casos é a aprendizagem da segunda língua posteriormente à aquisição da língua materna. A esse respeito, entende-se que a aprendizagem da língua–diferentemente da aquisição que ocorre de forma inconsciente e natural–envolve processos conscientes e deliberados por parte do aprendiz.

Portanto, é possível relacionar o conceito de aquisição a processos de desenvolvimento biológicos e naturais e o conceito de aprendizagem pode ser aproximado ao processo de escolarização e relacionado com a aptidão de assimilação e compreensão consciente de diferentes sistemas de conhecimento, como a organização e a explicação de regras gramaticais por exemplo. Os dois processos se diferem uma vez que, para adquirir a língua, o falante não necessariamente necessita ter um conhecimento prévio de alguma regra, ele entra em contato com idioma em diferentes práticas sociais, recebendo dados linguísticos devido à exposição a uma determinada língua (FARIA, 2001).

O processo de aprendizagem envolve o armazenamento de informações e retenção de conhecimento através de algum tipo de instrução, muitas vezes mediadas por um educador. Além disso, a criança, para desenvolver a linguagem escrita e a leitura, passa necessariamente por um processo de alfabetização.

> A aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é inata, é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção

> cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto. [...] A escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever (BRENTANO; FINGER, 2020 *apud*. SOARES, 2020).

A aprendizagem de uma língua exige o estudo sobre suas regras e conceitos, a fim de adquirir o conhecimento sobre seu sistema, sendo que este processo se desenrola por meio de métodos específicos e o exercício da prática, repetição e memorização, não sendo capaz de adquiri-la naturalmente. Tais discussões parecem ser frequentemente foco de estudos da área de ensino e aprendizagem de línguas.

Os processos de desenvolvimento linguístico, aquisição e aprendizagem permeiam os diferentes estudos que abordam a temática do bilinguismo, por isso a relevância de situarmos teoricamente estes conceitos antes de partimos às pesquisas de diferentes áreas do conhecimento que podem contribuir para compreensão da dinâmica em foco. Assim sendo, consideramos que se tornam mais compreensíveis as especificidades dos estudos selecionados para o levantamento aqui apresentado, os quais abordam questões relacionadas ao bilinguismo em seu caráter multidimensional.

Estudos sobre bilinguismo

Dos 30 artigos identificados no levantamento bibliográfico realizado, oito foram publicados no ano de 2018, seis artigos foram publicados em 2019, oito artigos foram publicados em 2020, assim como em 2021. Não foi identificado nenhum artigo publicado no ano de 2022, por se tratar do ano corrente. Um estudo foi descartado, por não tratar do tema foco do estudo. Dessa forma, 29 publicações permaneceram e foram analisadas.

Durante a análise, foi possível notar uma grande quantidade de estudos sobre o bilinguismo atrelados à área da psicologia, com um

total de 12 artigos classificados nessa área, uma vez que há uma vasta variedade de fatores psicológicos que permeiam a aquisição da linguagem. O artigo de Ribot, Hoff e Burridge (2018) aborda a análise do desenvolvimento de crianças de 30 meses de idade e visa entender os efeitos do uso da linguagem na habilidade linguística no desenvolvimento monolíngue e bilíngue dos falantes do espanhol e do inglês. Já a publicação de D'Souza e D'Souza (2021), ainda tratando do primeiro contato que uma criança tem com a língua, visa entender como a mera exposição a um ambiente bilíngue pode afetar o desenvolvimento cognitivo de um bebê, porém não especifica idade ou língua. Também no campo da psicologia, Kaushanskaya e Crespo (2019) investigam o efeito da exposição à troca de código no desempenho linguístico de crianças bilíngues em espanhol e inglês, o que varia dependendo da memória de trabalho verbal. Os participantes não têm a idade informada no resumo do texto, apenas é informado que estão em idade escolar.

Nesta área, são recorrentes estudos que abordam transtornos de linguagem e/ou o Transtorno do Espectro Autista. Como no artigo de Gonzalez-Barrero e Nadig (2018) no qual é investigado o impacto da quantidade de exposição linguística em crianças com o Transtorno do Espectro Autista e sua capacidade de adquirir duas línguas. Esta publicação, que aborda um transtorno neurológico, a língua a qual as crianças são expostas é o francês e suas idades não são informadas, apenas é esclarecido que estão em idade escolar. O artigo de Sendhilnathan e Chengappa (2019), também explora os efeitos da exposição bilíngue no desenvolvimento da linguagem de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em países multilíngues, multirraciais e multiculturais, que falam Mandarim, Malaio ou Tâmil e recebem algum tipo de intervenção linguística, muitas vezes na língua inglesa.

O transtorno de linguagem também é explorado no trabalho de Park, Miller, Rosenbaum, Sanjeevan, Van Hell, Weiss e Mainela-Arnold (2018), que investiga se a experiência de dupla linguagem afeta

a capacidade de aprendizagem processual em crianças de 8 a 12 anos com desenvolvimento típico e em crianças com deficiência de linguagem específica, o que insere a pesquisa na área da psicologia. Os mesmos autores, em 2020, também investigam se a experiência de linguagem dupla (inglês e um segundo idioma) influencia a velocidade de processamento em crianças com transtorno do desenvolvimento da linguagem, analisando crianças em idade escolar de 8 a 12 anos, Já no artigo de Ebert, Rak, Slawny e Fogg (2019), referindo-se a bilíngues espanhol-inglês de 6 a 8 anos, são examinadas as possíveis influências do bilinguismo no transtorno de desenvolvimento da linguagem, vinculando-se assim também à área da psicologia.

Distanciando-se um pouco dos estudos que abordam transtornos de linguagem ou o Transtorno do Espectro Autista, foi encontrado um estudo na área da psicologia que aborda como acontece a influência de aspectos demográficos, como a imigração, na transmissão de uma língua. No trabalho de Guessoum, Rezzoug, Touhami, Bennabi-Bensekhar, Taieb, Baubet e Moro (2021) são postos em pauta fatores transculturais e de migração que influenciam a transmissão de línguas minoritárias entre crianças de língua francesa e árabe de 4 a 6 anos. O estudo examina os fatores transculturais e familiares envolvidos no bilinguismo, vinculando-se à área da psicologia, e trata da relação da transmissão da língua árabe com a transmissão de sua herança cultural, uma vez que suas afiliações culturais ao país de origem estão relacionadas à transmissão da língua minoritária.

Além da aquisição da linguagem, transtornos de linguagem e fatores demográficos e suas influências psicológicas na transmissão de uma língua, encontram-se três estudos sobre o bilinguismo atrelados à psicologia e à educação, ao mesmo tempo. Nesta categoria encontra-se a publicação de Gonzalez-Barrero e Nadig (2019) na qual são examinadas as habilidades lexicais e gramaticais de crianças monolíngues e bilíngues em idade escolar com Transtorno do Espectro

do Autismo, estudo inserido nas áreas da educação e da psicologia. O estudo não informa a língua ou a idade dos participantes do estudo.

O artigo de Grover, Ryland, Gustafsson e Snow (2020) discorre sobre uma intervenção linguística que teve impactos significativos nas habilidades de segunda língua das crianças que estavam aprendendo norueguês na pré-escola. Segundo os autores, além de aprimorar suas habilidades gramaticais, a intervenção de leitura compartilhada levou as crianças a desenvolverem perspectivas capazes de compreender estados emocionais de seus colegas. Os idiomas utilizados são o Norueguês e o Inglês, as crianças participantes tem de 3 a 5 anos, de modo que a pesquisa abrange conhecimentos relativos à psicologia e à educação escolar. Por fim, Gillet, Barbu, Poncelet e Filippi (2021) exploram as ligações entre habilidades executivas (EF) e habilidades escolares de crianças francófonas, imersas em inglês e holandês, estudo inserido nas áreas da educação escolar e da psicologia.

Ainda e apenas na área da educação, foram classificados mais dois artigos. Ahlberg, Bischoff, Strozyk, Bryant, Kaup e Schoenenberg (2018) trazem um estudo que faz uma comparação entre monolíngues e bilíngues que têm o alemão como uma de suas línguas nas escolas, a fim de analisar a capacidade gramatical destes sujeitos através de um teste envolvendo preposições da língua alemã. A idade das crianças não é informada pelo resumo do texto que se insere na área da educação escolar. O artigo de Gao, Zheng, Liu, Nichols, Zhang, Shang, Ding, Meng e Liu (2019) visa examinar as dificuldades de leitura em Chinês e Inglês de crianças da 4ª à 5ª série (possivelmente 9 a 10 anos) e, levando em conta aspectos demográficos da região, insere-se a área da educação escolar.

No artigo de Goriot, McQueen, Hout, Broersma, Unsworth e Sulpizio (2020) investiga-se se a educação de inglês precoce beneficia a percepção de contrastes fonéticos do inglês que são perceptivelmente confundidos para falantes nativos de holandês, examinando crian-

ças de quatro anos, que foram matriculadas em um programa de inglês precoce na escola, e de 11 anos, matriculadas em um programa de ensino de inglês regular. Este estudo vincula-se à área da educação e da fonoaudiologia.

Já na área da fonoaudiologia, que também é uma área vinculada ao bilinguismo por tratar de aspectos que envolvem a comunicação, foram classificados mais três trabalhos, além do exposto anteriormente. Singh (2018) demonstra que o bilinguismo pode dotar bebês de uma maior flexibilidade fonológica, caracterizando-se assim como uma publicação da área da fonoaudiologia. Nesse estudo, foram analisados bebês de 18 a 20 meses que estão em contato com a Língua Inglesa e o Mandarim e que foram expostos a uma terceira língua sul-africana, o Ndebele. Na mesma área, o artigo de Wang, Hui, Chen, Zhang (2020) traz uma análise lexical e fonética empregando dois experimentos de decisão lexical auditiva com bilíngues mandarim-inglês. As idades dos participantes não foi informada pelo resumo do texto.

Já no artigo de Tops, Neimeijer e Marien (2018), ainda vinculado à área da fonoaudiologia, é analisada a Síndrome do Sotaque Estrangeiro em Holandês e Flamengo, um distúrbio motor estudado na área da neurologia, o qual recebe influências de aspectos demográficos.

A neurologia também é um campo de estudo que abrange o bilinguismo, resultando em dois trabalhos publicados na área. Publicado em uma revista médica da área da pediatria, Nayeb, Lagerberg, Sarkadi, Salameh e Eriksson (2021) discorrem, em seu estudo, sobre a identificação de distúrbio de linguagem em crianças bilíngues de 2,5 anos em sueco, vinculando-se à área da neurologia.

Além da neurologia, a neurolinguística e a neurociência também trazem contribuições nos estudos sobre o bilinguismo, resultando em sete e três trabalhos publicados nessas áreas, respectivamente. Rama, Sirri e Goyet (2018) investigam a influência da aquisição pre-

coce de duas línguas associadas ao processamento léxico-semântico de palavras faladas em crianças monolíngues e bilíngues de 18 meses de idade. A língua utilizada é o francês e este artigo se situa na área da neurolinguística. Comesaña, Bertin, Oliveira, Soares, Hernández-Cabrera, Casalis e Schiller (2018) trazem os resultados de um teste morfológico e ortográfico realizados por bilíngues falantes da Língua Inglesa e Portuguesa. As idades dos participantes não são informadas e este artigo também foi classificado como pertencente à área da neurolinguística. O artigo de Park, Miller, Sanjeevan, Van Hell, Weiss e Mainela-Arnold, publicado em 2019, é um estudo que busca perceber se a experiência bilíngue exerce alguma influência nas habilidades de controle executivo, entrando na área da neurolinguística. A língua não é informada e conta com participantes em idade escolar (8-12 anos).

Kubota, Chevalier e Sorace (2020) investigam se o desenvolvimento do controle executivo e da experiência bilíngue prediz mudanças no controle da linguagem em crianças bilíngues, analisando crianças de 7 a 13 anos falantes de Japonês e Inglês, que retornaram ao seu ambiente de primeira língua após passarem alguns anos em um ambiente dominante de segunda língua, trazendo o assunto da imigração vinculada à área da neurolinguística. Os mesmos autores também analisam como a exposição da linguagem e seu desenvolvimento influencia o desenvolvimento da função executiva (FE) em crianças bilíngues 'retornadas' de 7 a 12 anos, filhos de famílias de imigrantes imersos em um ambiente onde o Inglês era a língua majoritária da sociedade e retornaram ao ambiente de sua língua nativa, o Japonês. Este estudo engloba o assunto da imigração e faz parte da área de neurolinguística (KUBOTA; CHEVALIER; SORACE, 2020).

Os autores Orena, Byers-Heinlein e Polka (2020) tratam em seu estudo como bebês bilíngues experimentam seu *input* linguístico, para entender a aquisição da linguagem bilíngue, inserindo-se assim na área da neurolinguística. Os bebês participantes possuíam 10 me-

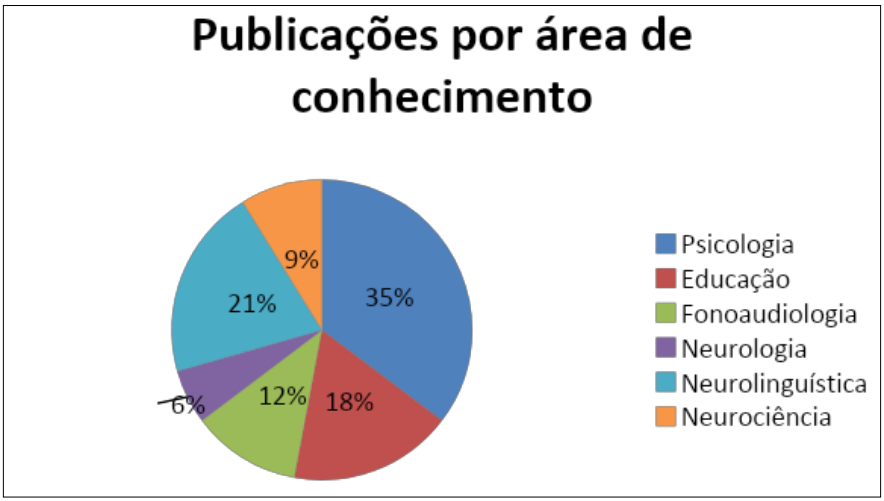
ses de idade e os idiomas utilizados são o francês e o Inglês. Valentini e Serratrice (2021) exploram a relação entre a gramática e o vocabulário bilíngue de crianças, de cinco a oito anos de idade, que têm o inglês como segunda língua, vinculando-se à área da neurolinguística.

No estudo de Rinker, Yu, Wagner e Shafer (2021) são examinados os índices neurais de percepção da fala em crianças bilíngues turco-alemãs e crianças monolíngues com transtorno do desenvolvimento da linguagem, estudo da área da neurociência. O artigo de Vaughn, Nguyen, Ronderos e Hernandez (2021) teve como objetivo identificar diferenças na espessura cortical entre bilíngues e monolíngues. A língua utilizada foi o inglês e as crianças participantes tinham de 9 a 10 anos. Estudo também pertencente à área da neurociência. Por fim, Ding, Mohr, Orellana, Hancock, Juth, Wada e Gilliam (2021) descrevem em seu resumo que o estudo realizado pelos autores avaliou o uso de espectroscopia de infravermelho próximo funcional (fNIRS) para examinar os padrões de resposta hemodinâmica durante o processamento de sentenças, as quais foram proferidas e analisadas em chinês e inglês. A idade não foi informada, porém nota-se que o estudo foi realizado com crianças e adultos, e pertence à área da neurociência.

Discussão

O levantamento totalizou, então, em 12 estudos publicados vinculados à área da psicologia, seis vinculados à área da educação, quatro à área da fonoaudiologia, sete ligados à área da neurolinguística, dois da área da neurologia e três da área da neurociência, conforme sintetiza o gráfico abaixo.

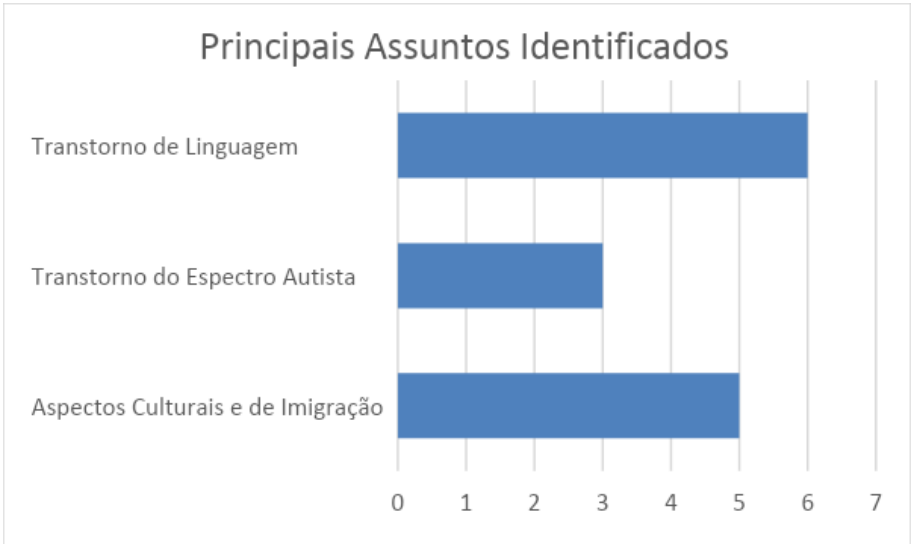
Gráfico 1 – Produções por área de conhecimento



Fonte: as autoras.

É interessante observar que, além de seu agrupamento por campo de conhecimento, é relevante identificar as temáticas abordadas no estudo. É notável que o bilinguismo muitas vezes se faz consequência de aspectos culturais e de imigração, resultando em cinco trabalhos que abordam o assunto. Outro assunto recorrente envolvendo o bilinguismo possível de ser observado são os transtornos de linguagem que podem ou não ser influenciados ou vir a influenciar a aquisição de duas ou mais línguas, resultando em seis trabalhos que abordam o assunto e, por fim, três que abordam o Transtorno do Espectro Autista, como ilustra o gráfico abaixo.

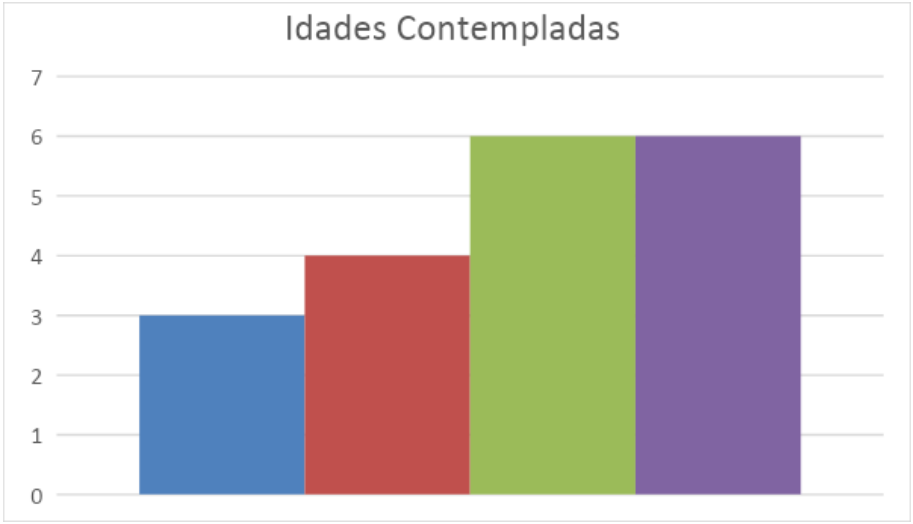
Gráfico 2 - Principais assuntos identificados



Fonte: as autoras.

Além disso, os estudos aqui reunidos contemplam diversas idades de crianças participantes das pesquisas. Dos 10 meses aos 20 meses de idade, tratando da aquisição da linguagem, concentram-se três artigos. Há dois artigos que abordam crianças com 30 meses de idade. Com participantes dos 2 a 5 anos, também temos dois artigos, enquanto com indivíduos dos cinco aos 10 anos de idade, concentram-se seis artigos, com estudos comparando diferentes idades dentro dessa faixa etária. Também foram trabalhadas e analisadas crianças de diferentes idades dos 10 aos 13 anos, resultando em seis trabalhos, quatro informam apenas que as crianças se encontram em idade escolar e seis não especificam a idade.

Gráfico 3 – Faixa etária das crianças participantes dos estudos



Fonte: as autoras.

Em relação às línguas envolvidas nos trabalhos selecionados, encontra-se um total de 16 diferentes línguas, sendo a Língua Inglesa mencionada 17 vezes, o Francês cinco vezes, o Mandarim quatro vezes, o Espanhol e o Holandês três vezes cada, o Alemão, o Chinês e o Japonês duas vezes e o Árabe, Flamengo, Ndebele, Português, Malaio, Tâmil, Norueguês, Turco e Sueco uma única vez. Nota-se que a língua mais utilizada para a realização das pesquisas, em geral, é a Língua Inglesa, por ser uma língua difundida e utilizada internacionalmente e que tem se consolidado em seu status de língua franca (JORDÃO, 2014). Tal cenário pode apontar para uma tendência de entendimento de bilinguismo que abarque prioritariamente o inglês em par com idiomas locais.

Considerações finais

A diversidade de temas e áreas voltados à pesquisa recente sobre o bilinguismo evidencia a complexidade deste processo, o que reafirma

que os estudos no âmbito da linguística aplicada, focados em processos de ensinar e aprender línguas, podem ter contribuições interdisciplinares significativas da psicologia, da educação, da fonoaudiologia, da neurolinguística, da neurologia e da neurociência.

A aprendizagem, a aquisição da linguagem e o desenvolvimento desta são pesquisados em diferentes idades, pois cada idade representa fases distintas de modo a pautar fatores que demonstram como os indivíduos interagem com e por meio dos idiomas, em processos que podem se iniciar muito antes da primeira palavra a ser proferida.

Por meio de análises e estudos comparados, observamos a prevalência de contribuições da área da psicologia, já que diversos fatores psicológicos influenciam a aquisição da linguagem, analisando os efeitos do uso da linguagem na habilidade linguística no desenvolvimento bilíngue. Um tema comum estudado é primeiro contato que uma criança tem com a língua, visando entender como a exposição a um ambiente linguístico pode influenciar o desenvolvimento cognitivo de um bebê. Também é analisada a exposição à troca de código no desempenho linguístico de crianças bilíngues, percebendo que esse é um fator que varia dependendo da memória verbal, que é um aspecto importante identificado por esses estudos. Além disso, nesta área, são recorrentes estudos que abordam transtornos de linguagem e/ou o Transtorno do Espectro Autista. Esses estudos investigam o impacto da quantidade de exposição linguística em crianças com esses transtornos e sua capacidade de adquirir duas línguas, além de explorar os efeitos da exposição bilíngue no desenvolvimento da linguagem dessas crianças. É importante evidenciar que são examinadas as possíveis influências do bilinguismo no transtorno de desenvolvimento da linguagem e que esse é um assunto recorrente e de preocupação de muitos pais de crianças bilíngues, desmistificando que a aquisição de duas línguas pode gerar atrasos ou transtornos de linguagem.

Além do destaque aos estudos do campo da psicologia, podemos chamam atenção nas pesquisas analisadas a influência de aspectos demográficos, como a imigração, na transmissão de uma língua e seus efeitos. Nestes estudos evidenciam-se países multilíngues, multirraciais e multiculturais que recebem algum tipo de intervenção linguística e seus fatores transculturais, que acabam influenciando ou sendo influenciados pelo bilinguismo, uma vez que a aquisição de uma segunda língua se faz, muitas vezes, consequência de aspectos culturais e de imigração. Além disso, é recorrente a caracterização do bilinguismo a partir de pares em que a língua inglesa necessariamente está presente. Tais questões apontam para características que têm crescentemente marcado os processos de globalização.

Consideramos que os estudos analisados trazem reflexões que podem ser importantes para a formação de professores, uma vez que compreendemos que os processos relacionados ao desenvolvimento da linguagem têm base interdisciplinar. Assim sendo, recorrer aos saberes construídos nas diferentes áreas do conhecimento pode revelar-nos contribuições significativas se fizerem parte dos currículos dos cursos de Letras.

Referências

AHLBERG, D. K.; BISCHOFF, H.; STROZYK, J. V.; BRYANT, D.; KAUP, B.; SCHOENENBERGER, M. How do German bilingual schoolchildren process German prepositions? – A study on language-motor interactions. **PLoS ONE**, [s. l.], v. 13, 14 mar. 2018.

BORGES, L. C.; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], p. 327-336, 2003.

BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. *In*: MEGALE, A. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue.** [S. l.]: Fundação Santillana, 2020.

BRENTANO, L. S.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, out.-dez. 2020.

CARROL, J. B. **Psicologia da Linguagem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da Linguagem. *In*: MARTELOTTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COMESAÑA, M.; BERTIN, P.; OLIVEIRA, H.; SOARES, A. P.; HERNÁNDEZ-CABRERA, J. A.; CASALIS, S.; SCHILLER, N. O. The impact of cognateness of word bases and suffixes on morpho-orthographic processing: A masked priming study with intermediate and high-proficiency Portuguese-English bilinguals. **PloS one**, [s. l.], v. 13, 2018.

D'SOUZA, D.; D'SOUZA, H. Bilingual adaptations in early development. **Trends in cognitive sciences**, [*s. l.*], v. 25, p. 727-729, set. 2021.

DE LA CRUZ-PAVÍA, I.; WERKER, J. F; VATIKIOTIS-BATESON, E.; GERVAIN, J. Finding Phrases: The Interplay of Word Frequency, Phrasal Prosody and Co-speech Visual Information inChunking Speech by Monolingual and Bilingual Adults. **Language and speech**, [s. l.], v. 63, p. 264-291, jun. 2020.

DING, G. ; MOHR, K. A. J.; ORELLANA, C. I.; HANCOCK, A. S.; JUTH, S. ; WADA, R. ; GILLAM, R. B. Use of Functional Near Infrared Spectroscopy to Assess Syntactic Processing by Monolingual and Bilingual Adults and Children. **Frontiers in human neuroscience**, [s. l.], v. 15, 2021.

EBERT, K. D. ; RAK, D. ; SLAWNY, C. M.; FOGG, L. Attention in Bilingual Children with Developmental Language Disorder. **Journal of speech, language, and hearing research**, [s. l.], v. 62, p. 979-992, 1 abr. 2019.

ECKERT, K. ; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. **Domínios de Linguagem**, [S. l.], p. 198-216, jan./mar. 2015.

FARIA, N. R. B. **A difícil aritmética do corpo e da linguagem:** reflexões sobre o input e a aquisição de linguagem. 2001**.** Tese (Letras e Linguística) – Universidade Federal De Alagoas, [S. l.], 2001.

GAO, Y. ; ZHENG, L. ; LIU, X. ; NICHOLS, E. S.; ZHANG, M. ; SHANG, L. ; DING, G. ; MENG, X. ; LIU, L. First and Second Language Reading Difficulty Among Chinese-English Bilingual Children: The Prevalence and Influences From Demographic Characteristics. **Frontiers in psychology**, [s. l.], v. 10, 2019.

GILLET, S. ; BARBU, C. ; PONCELET, M. ; FILIPPI, R. Early bilingual immersion school program and cognitive development in French-speaking children: Effect ofthe second language learned (English vs. Dutch) and exposition duration (2 vs. 5 years). **PloS one**, [s. l.], v. 16, 14 out. 2021.

GONZALEZ-BARRERO, A. M. ; NADIG, A. Bilingual children with autism spectrum disorders: The impact of amount of language exposure on vocabulary and morphological skills at school age. **Autism research**, [S. l.], v. 11, p. 1667-1678, dez. 2018.

GONZALEZ-BARRERO, A. M. ; NADIG, A. Brief Report: Vocabulary and Grammatical Skills of Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders at School Age. **Journal of autism and developmental disorders**, [s. l.], v. 49, p. 3888-3897, 23 mai. 2019.

GORIOT, C.M.M.; MCQUEEN, J. M.; UNSWORTH, S.; HOUT, R.W.N.M van; BROERSMA, M; SULPIZIO, S. Perception of English phonetic contrasts by Dutch children: How bilingual are early-English learners? **PloS one**, [s. l.], v. 15, 2020.

GROSJEAN, F. Myths about bilingualism. **Bilingual:** Life and Reality, Harvard University Press, 2010.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. **Brain and Language**, [*S. l.*], p. 3-15, 1989.

GRØVER, V. ; RYDLAND, V. ; GUSTAFSSON, J. ; SNOW, C. E. Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. **Child development**, [*s. l.*], v. 91, p. 2192-2210, nov. 2020.

GUESSOUM, S. B.; REZZOUG, D.; TOUHAMI, F.; BENNABI-BENSEKHAR, M. ; TAIEB, O. ; BAUBET, T. MORO, M. R. Transcultural and familial factors in bilingualism and language transmission: A qualitative study of maternal representations of French-Maghrebi Arabic bilingual children. **Transcultural psychiatry**, [*s. l.*], p. 804-816, dez. 2021.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 14, ed. 1, p. 13-40, 2014.

KAUSHANSKAYA, M.; CRESPO, K.. Does Exposure to Code-Switching Influence Language Performance in Bilingual Children?. **Child development**, [*s. l.*], v. 90, p. 708-718, mai. 2019

KUBOTA, M. ; CHEVALIER, N. ; SORACE, A. How bilingual experience and executive control influence development in language control among bilingual children. **Developmental science**, [*s. l.*], v. 23, jan. 2020.

KUBOTA, M. ; CHEVALIER, N.; SORACE, A. Losing access to the second language and its effect on executive function development in childhood: The case of 'returnees'. **Journal of neurolinguistics**, [*s. l.*], v. 55, ago. 2020.

LORANDI, A. ; CRUZ, C. R. ; SCHERER, A. P. R. Aquisição da linguagem**. Verba Volant**, v. 2, n. 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C. *et al*. (org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas: Pontes, 2013. p. 117-134.

MAHER, T. M.. Uma pequena grande luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. *In*: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (org.). **Espaços translinguísticos**: resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 285-310.

MARCELINO, M. Educação Bilíngue e dúvidas comuns das famílias. *In*: MEGALE, A.. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. [S. l.]: Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, A. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Especialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil.** [*S. l.*]: Fundação Santillana, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua.** Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2008.

NAYEB, L. ; LAGERBERG, D. ; SARKADI, A. ; SALAMEH, E. K. ; ERIKSSON, M. Identifying language disorder in bilingual children aged 2.5 years requires screening in both languages. **Acta Paediatrica**, [*s. l.*], v. 110, p. 265-272, jan. 2021.

ORENA, A. J. ; BYERS-HEINLEIN, K. ; POLKA, L. What do bilingual infants actually hear? Evaluating measures of language input to bilingual-learning 10-month-olds. **Developmental science**, [*s. l.*], v. 23, mar. 2020.

PARK, J. ; MILLER, C. A; ROSENBAUM, D. A; SANJEEVAN, T. ; VAN HELL, J. G; WEISS, D. J; MAINELA-ARNOLD, E. Bilingualism and Procedural Learning in Typically Developing Children and Children with Language Impairment. **Journal of speech, language, and hearing research**, [*s. l.*], v. 61, mar. 2018.

PARK, J. ; MILLER, C. A; ROSENBAUM, D. A; SANJEEVAN, T. ; VAN HELL, J. G; WEISS, D. J; MAINELA-ARNOLD, E. Bilingualism and Attention in Typically Developing Children and Children with Developmental Language Disorder. **Journal of speech, language, and hearing research**, [*s. l.*], v. 62, p. 4105-4118, nov. 2019.

PARK, J. ; MILLER, C. A; ROSENBAUM, D. A; SANJEEVAN, T. ; VAN HELL, J. G; WEISS, D. J; MAINELA-ARNOLD, E. Bilingualism and Processing Speed in Typically Developing Children and Children with Developmental Language Disorder. **Journal of speech, language, and hearing research**, [*s. l.*], v. 63, p. 1479-1493, mai. 2020.

RAMA, P. ; SIRRI, L. ; GOYET, L. Event-related potentials associated with cognitive mechanisms underlying lexical-semantic processing in monolingual and bilingual 18-month-old children. **Journal of neurolinguistics**, [*s. l.*], v. 47, ago. 2018.

REIS, S. **Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil:** um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. [S. l.: s. n.], 2008. p. 51-83.

RIBOT, K. M; HOFF, E. ; BURRIDGE, A.. Language Use Contributes to Expressive Language Growth: Evidence From Bilingual Children. **Child development**, [*s. l.*], v. 89, ed. 3, mai. 2018.

RINKER, T. ; YU, Y. H.; WAGNER, M. ; SHAFER, V. Language Learning Under Varied Conditions: Neural Indices of Speech Perception in Bilingual Turkish-German Children and in Monolingual Children With Developmental Language Disorder (DLD). **Frontiers in human neuroscience**, [*s. l.*], v. 15, 2021.

SCHIRMER, C. ; FONTOURA, D. ; NUNES, M. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, p. 95-103, 2004.

SENDHILNATHAN, S. ; CHENGAPPA, S. K. English as a Medium of Language Intervention for Bilingual Children with Autism Spectrum Disorders in a Multilingual Context—A Review. **Language in India**, [*s. l.*], v. 19, abr. 2019.]

SINGH, L. Bilingual Infants Demonstrate Advantages in Learning Words in a Third Language. **Child development**, [*s. l.*], v. 89, p. 397-413, jul. 2018.

TOPS, W; NEIMEIJER, S; MARIEN, P. Effects of regiolects on the perception of developmental foreign accent syndrome. **Journal of neurolinguistics,** [*s. l.*], v. 46, p. 1-10, mai 2018.

VALENTINI, A. ; SERRATRICE, L. What Can Bilingual Children Tell Us About the Developmental Relationship Between Vocabulary and Grammar? **Cognitive science**, [*s. l.*], v. 45, nov. 2021.

VAUGHN, K. A; NGUYEN, M. V. H; RONDEROS, J.; HERNANDEZ, A. Cortical Thickness in bilingual and monolingual children: Relationships to language use and language skill. **NeuroImage (Orlando, Fla.)**, [*s. l.*], v. 243, nov. 2021.

WANG, X. ; HUI, B. ; CHEN, S. ; ZHANG, C. Language selective or non-selective in bilingual lexical access? It depends on lexical tones. **PloS one**, [*s. l.*], v. 15, 23 mar. 2020.

CRIANÇAS DO NOVO MILÊNIO-O QUE SABEMOS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTOS BILÍNGUES OU PLURILÍNGUES?

Claudia Marchese Winfield

Introdução

Este capítulo faz parte de uma coletânea de trabalhos oriundos do Projeto de Extensão "Inglês para Crianças" da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) realizado no contexto da educação infantil de escolas municipais nas cidades de Pato Branco e Francisco Beltrão e seu foco está nos processos de alfabetização e letramento de bilíngues. O projeto oferece às crianças do ensino infantil e anos iniciais da educação básica o contato com a língua inglesa como segunda língua (L2) em situação de instrução, com a frequência média de uma hora semanal de contato com a L2. Além da situação instrucional, pretende-se contribuir para um projeto bilíngue que contemple a vivência da língua inglesa (L2) na educação infantil e anos iniciais da educação básica, proporcionando acesso a diferentes saberes, culturas e formas de interagir no mundo. Neste artigo, opto por me referir à língua inglesa como L2 porque essa é a designação utilizada na maioria dos estudos selecionados para esta revisão bibliográfica. Todavia não se pretente ignorar a discussão acerca do das diferentes denominações das línguas na contemporaneidade, em particular em relação

à língua inglesa que, no Brasil, além de ser um idioma reconhecido entre tantos idiomas falados no mundo, é conteúdo curricular obrigatório na educação básica sob o título de Língua Estrangeira. Entretanto, vale dizer que a perspectiva proposta o ensino da língua inglesa é a do inglês como língua franca, o que implica a reflexão sobre os pressupostos e implicações de das diferentes denominações inglês como língua estrangeira (ILE), inglês como língua adicional (ILA), inglês como língua internacional (ILI), inglês como língua global (ILG), inglês como língua franca (ILF). Devido ao escopo deste capítulo, restrinjo a discussão às caracterizações de ILE, e ILF, apesar de considerar importante lembrar que o conceito de ILA seria relevante caso nosso projeto estivesse sendo oferecido a uma comunidade plurilíngue. Mesmo ciente da relevância do plurilinguismo em comunidades indígenas no Brasil e dos casos de falantes de português como língua adicional no Brasil (RAMOS, 2021), não se adota a denominação do ILA neste trabalho, pois as discussões sobre o ILE e o ILF são consideradas como mais relevantes para o contexto do projeto de extensão no qual este trabalho está situado.

Segundo Jordão (2014), ILE é utilizado para comunicação entre falantes cujo inglês não é a língua materna e normalmente ocorre em contextos de instrução. Alguns pressupostos oriundos do ILE como a noção de padronização uso do inglês baseados no padrão anglo-americano e a idealização de um suposto falante nativo têm sido criticados e contestados como perspectivas hegemônicas e excludentes, uma vez que há muita diversidade nas manifestações de uso da língua inglesa no mundo. Tais críticas levaram a uma evolução linguística do conceito e a proposição de uma perspectiva mais dinâmica de língua, ou seja, a proposta do ILF. Assim, reconhece-se o fato de que o inglês é a língua comum de interação entre pessoas de diferentes nacionalidades e culturas, utilizada em esferas profissionais, acadêmicas e pessoais. A partir dessa nova perspectiva, concebe-se o ILF, que não é considerado como uma variante da língua inglesa, mas sim a língua que tem a fun-

ção de democratizar a interação entre pessoas do mundo todo por seu intermédio, que se desenvolve de modo orgânico a partir do seu próprio uso. Por conseguinte, supera-se a idealização de falantes ideais e a noção de padrão linguístico é relativizada de acordo com contextos e situações de uso. Sendo assim, as experiências com a língua inglesa oportunizadas pelo projeto de extensão supracitado contemplam as premissas do ILF, pois o foco é na interação e nas vivências com o idioma, e não levar as crianças a se tornarem "falantes ideais" do inglês. O que se pretende é a exposição e familiarização das crianças com o idioma, de modo a democratizar o acesso à língua inglesa.

Ademais, considero que o projeto possa se beneficiar da discussão acerca do fenômeno do bilinguismo, pois a pesquisa sobre o bilinguismo no contexto brasileiro tem recebido interesse crescente em tempos recentes, segundo uma tendência internacional posto que avanços tecnológicos têm reduzido a distância entre pessoas de diferentes nações e culturas na contemporaneidade, levando a contextos e configurações bilíngues e multilíngues, que afetam o modo de vida no Brasil e no mundo. Devido a essas mudanças, as escolas brasileiras têm recebido não apenas alunos e alunas monolíngues, mas também bilíngues e multilíngues. Portanto, há uma necessidade atual de abordar as singularidades dessas diferenças linguísticas entre os estudantes. Por outro lado, dado o status do ILF, muitas iniciativas educacionais dedicam-se a programas e projetos bilíngues. Como resultado, houve uma expansão das escolas bilíngues no Brasil; no entanto, as políticas linguísticas para educação bilíngue ainda são incipientes e merecem atenção (AZEVEDO; GOMES DE LIMA, 2022; MEGALE, 2018; DE OLIVEIRA; HÖFLING, 2021).

Dentre temas inerentes ao bilinguismo, neste capítulo discutem-se processos de alfabetização e letramento bilíngue, bem como o conceito de biliteracia com o intuito de contribuir para práticas futuras em projetos bilíngues, tendo em vista a importância da alfabetização e letramento na formação das crianças. O presente trabalho

foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico preliminar dos temas citados de modo conciso, por esse motivo este não é um levantamento exaustivo, mas oferece dados pertinentes para o projeto "Inglês para Crianças" da UTFPR, que está em andamento, bem como ao público leitor.

Desta forma, o objetivo deste capítulo é discutir brevemente o conceito de bilinguismo, para subsequentemente organizar um apanhado sobre processos de alfabetização e letramento bilíngues. Além disso, pretende-se apresentar o conceito de biliteracia e refletir sobre o que as práticas de biliteracia têm a contribuir para a formação de leitores expostos a mais de um idioma. Sendo assim, inicialmente, este capítulo apresenta a introdução ao tema e a metodologia utilizada na pesquisa bibliográfica, na segunda seção, destinada ao marco teórico, discute-se o tema do bilinguismo e a evolução do conceito. Na terceira seção, são apresentados os resultados das leituras sobre o bilinguismo infantil, o bilinguismo e a alfabetização e letramento bilíngues, bem como a proposta da biliteracia. A quarta seção propõe uma reflexão a professores e formadores sobre os processos cognitivos envolvidos na experiência bilíngue considerando o desenvolvimento intelectual e geral das crianças. A seção de conclusão resume as discussões sobre o bilinguismo presentes no capítulo e aponta para a necessidade de estudos futuros considerando a presença de outros idiomas além do inglês na comunidade escolar.

Metodologia

O presente capítulo trata-se de um estudo exploratório realizado a partir de uma revisão bibliográfica elaborada a partir de artigos e livros já publicados (GIL, 2008) de modo a oferecer um levantamento inicial sobre bilinguismo e alfabetização, bem como o conceito de biliteracia que surgiu a partir dos contextos e experiências de educação bilíngue. O levantamento parte de materiais cuja autora conheceu

a partir de seu interesse no tema do bilinguismo e contato com pares interessados no mesmo assunto. Assim, inicialmente, partiu-se dos estudos de três autores renomados na área de estudo do bilinguismo, são eles Hamers e Blanc (2004) e Bialystok (2001; 2007; 2009; 2015), no âmbito internacional, e Megale (2018), no contexto brasileiro.

Complementando a seleção de materiais, foi realizado um levantamento no Portal de Periódicos da Capes (https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/) a partir dos termos "*biliteracy, young learners*", utilizando os filtros "recursos *on-line*", idiomas "português" e "inglês", assunto "Bilingualism" de modo a delimitar os resultados. Esse levantamento gerou 187 resultados, para refinar a busca, foram selecionados artigos de recurso aberto limitados ao período de 2020 a 2022 para obtenção de estudos recentes, levando a 11 resultados. Foram lidos os resumos e palavras-chaves dos 11 artigos com o objetivo de identificar os termos "*literacy*" e "*biliteracy*" e apenas dois deles foram selecionados (KOULIDOBROVA; SVERRISDÓTTIR, 2021; WIGGLESWORTH *et al*., 2021).

Além desse levantamento, foi realizada nova pesquisa da base de dados supracitada utilizando o termo "biliteracia" para buscar artigos em língua portuguesa que tratassem do contexto brasileiro. Foram aplicados os filtros "recursos online" e idioma "português" e foi encontrado um artigo (BRENTANO; FINGER, 2020), resultado que indica a recência do conceito. A partir desses materiais, apresenta-se uma revisão bibliográfica que parte do conceito do bilinguismo e se desenvolve explorando a especificidade dos temas da alfabetização e letramento bilíngues, incluindo o conceito de biliteracia.

Marco teórico: bilinguismo e o desenvolvimento do conceito

Definir bilinguismo é uma tarefa complexa, pois as definições do construto diferem de acordo com várias fatores, incluindo os níveis de proficiência nas duas línguas envolvidas, a frequência de uso des-

sas línguas e os contextos e situações em que as línguas são usadas, assim como a interação entre as duas línguas. A "definição clássica" de bilinguismo foi proposta por Bloomfield (1935) e definia o bilíngue como um indivíduo com domínio perfeito de línguas nativas e estrangeiras, todavia essa definição não é adequada para a contemporaneidade (BIALYSTOK, 2001; HAMERS; BLANC, 2004; MACKEY, 1971; MEGALE, 2005, entre muitos outros). Mackey (1971), por exemplo, expande o conceito e sugere que uma pessoa bilíngue é aquela que possui pelo menos uma habilidade comunicativa como leitura, escrita, fala e compreensão oral de uso de uma segunda língua. Ademais, o autor problematiza o conceito de bilinguismo, que pode variar de acordo com o grau, função, alternância de uso dos idiomas e interferência entre as línguas envolvidas.

De modo semelhante, Megale (2005) considera o bilinguismo como um fenômeno envolvendo falantes que possuem pelo menos uma das quatro habilidades linguísticas e, assim como Mackey (1971), considera a problematização do conceito, apresentando a proposta de Hamers e Blanc (2004) que pode ser bastante adequada para o entendimento da especificidade das manifestações bilíngues. Sendo assim, Hamers e Blanc (2004) discutem o bilinguismo como um fenômeno dinâmico que ocorre em situações de línguas em contato em uma publicação abrangente. Em seu livro, os autores focam o bilinguismo como comportamento linguístico e oferecem modelos bilíngues de processamento e desenvolvimento. Além disso, são abordadas questões sociais, culturais, educacionais, neuropsicológicas e psicolinguísticas. Propõe-se também, o conceito de bilingualidade, que contempla aspectos cognitivos, situacionais e contextuais do fenômeno (HAMERS; BLANC, 2004; MEGALE, 2005). Considerando as dimensões da bilingualidade e do bilinguismo, Megale apresenta a caracterização disposta no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Dimensões da bilingualidade e bilinguismo

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilingüismo Balanceado	L1=L2
	Bilingüismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilingüismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilingüismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilingüismo Infantil:	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilingüismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilingüismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilingüismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilingüismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilingüismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilingüismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilingüismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilingüismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilingüismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilingüismo Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: Megale (2005, p. 6).

Observando o quadro 1, nota-se que Megale (2005) apresenta a visão multidimensional do conceito de bilinguismo e bilingualidade descritos a partir de seis dimensões, são elas a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença da L2, o status das línguas e a identidade cultural. Essas dimensões são fatores que levam a diferentes manifestações da experiência bilíngue. É importante enfatizar que Hamers e Blanc (2004) distinguem bilinguismo e bilingualidade, de modo que o bilinguismo se refere ao fenômeno social em que há duas línguas em contato, ao passo que a bilingualidade está relacionada às diferentes manifestações do fenômeno de modo individual. Sendo assim, a bilingualidade descreve dimensões linguísticas e cognitivas que podem ser influenciadas por experiências, situações e contextos bilíngues.

A partir do entendimento do bilinguismo como fenômeno social, que é manifesto de diversas formas considerando os fatores de impacto descritos em Megale (2005), é possível pensar no contexto específico do projeto de extensão que motiva o presente capítulo, bem como tratar de temas específicos relacionados à alfabetização e letramento em contextos em que mais de um idioma fazem parte da experiência da criança. A próxima seção apresenta resultados e contribuições nesse sentido.

Resultados

Esta seção traz uma breve análise do contexto de experiência com a língua inglesa no projeto de extensão previamente citado. Na sequência, são apresentados estudos que investigaram a alfabetização e letramento em contextos bilíngues e multilíngues, bem como o conceito e propostas voltadas para a biliteracia.

Bilinguismo infantil

A classificação de Hamers e Blanc (2004) é bastante detalhada e descreve diferentes manifestações da bilingualidade e do bilinguismo. No caso do projeto em questão, a descrição é bastante relevante, pois permite ao grupo ponderar sobre as dimensões idade de aquisição, presença (ou ausência) de línguas adicionais na comunidade, status das línguas e identidade cultural. No projeto, trabalha-se com a experiência do contato com o inglês na infância e sem prejuízo para a língua materna, ou seja, a língua portuguesa. Em relação à presença de línguas adicionais na comunidade, não é possível ter informações precisas a esse respeito até o momento, mas de modo geral, entende-se que a vivência das crianças é em comunidades majoritariamente monolíngues. Sobre a identidade cultural, é possível inferir que a língua inglesa seja valorizada devido a seu status como língua global. Este breve exercício de análise é importante para situar o projeto, alinhar expectativas e orientar as práticas oferecidas dentro das condições materiais como espaço físico das escolas, organização das crianças em grupos, disponibilidade de colaboradores e carga horária dedicada para as atividades do projeto.

Considerando que o projeto é oferecido para crianças do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é importante refletir sobre os benefícios relacionados ao bilinguismo e alguns de seus possíveis desdobramentos, como a alfabetização e letramento bilíngues. Em relação aos benefícios do bilinguismo, foram selecionados artigos da pesquisadora Ellen Bialystok (2001; 2007; 2009; 2015) e publicações da pesquisadora com outros autores (BIALYSTOK; MAJUMDER; MARTIN, 2003; BIALYSTOK; MARTIN, 2004). No que diz respeito aos níveis de competência bilíngue, Bialystok (1998) investigou o processamento de linguagem bilíngue em crianças levando em consideração os níveis de consciência da linguagem e os níveis de competência bilíngue dessas crianças. As crianças foram agrupadas em monolín-

gues, parcialmente bilíngues e totalmente bilíngues. Os resultados de seus estudos experimentais demonstram que níveis mais altos de bilinguismo estão associados a níveis mais altos de consciência metalinguística.

Outros estudos apontam para vantagens cognitivas referentes à capacidade de lidar com informações diversas e manter o foco nas informações relativas a uma dada tarefa. Em uma pesquisa envolvendo quantidades e alternância de tarefas, identificou-se o bilinguismo como efeito facilitador do controle inibitório, tal achado corroborou estudo anterior que envolveu a organização de cartas a partir de cores e formas, com alternância de critérios de organização (BIALYSTOK; MARTIN, 2004). Nesse último caso, foi necessário que as crianças respondessem a um estímulo sendo capazes de inibir o critério anterior e realocar sua atenção para um novo critério. Os resultados do estudo indicaram melhor capacidade de crianças bilíngues para ignorar estímulos irrelevantes para uma dada tarefa, ou seja, houve indicação de melhor controle inibitório de bilíngues. Outros estudos indicam vantagens cognitivas de bilíngues, em especial as funções executivas (BIALYSTOK, 2007; 2009; 2015, entre outros). As funções executivas podem ser definidas como funções cognitivas responsáveis pela habilidade humana de manipular e processar informações. Essas funções são exercidas pelo "executivo central", o qual, por sua vez é um dos componentes da memória de trabalho segundo o modelo elaborado por Baddeley (2012). De acordo com o modelo, a memória de trabalho é composta por componentes fonológicos, visuais e episódicos e pelo executivo central, que coordena as informações recebidas. Bialystok (2015) enfatiza a relação das funções executivas com o bom desempenho acadêmico e investiga de que modo o bilinguismo beneficia as funções executivas. Entende-se que a experiência bilíngue leve os falantes a constantemente selecionarem um sistema linguístico entre dois sistemas linguísticos adquiridos, de modo a intensificar as funções executivas.

Além das funções executivas, a autora tem examinado o bilinguismo, bem como as habilidades linguísticas e não linguísticas de crianças bilíngues, a saber, habilidades de resolução de problemas, aquisição de linguagem, habilidade metalinguística e alfabetização. Resumidamente, contrariando as suposições anteriores, estudos indicam uma influência benéfica do bilinguismo na cognição das crianças, pois os bilíngues são levados a adquirir e manipular dois sistemas linguísticos, o que, por sua vez, demanda mais controle da atenção em comparação com crianças monolíngues. Todavia, não se deve entender que as pesquisas levem a um consenso quanto à existência de uma vantagem bilíngue (AZEVEDO; GOMES DE LIMA, 2022; BRENTANO; FINGER, 2020; ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008). Por outro lado, é importante reconhecer que preocupações equivocadas que associavam o bilinguismo como prejudicial ao desenvolvimento linguístico foram refutadas por estudos empíricos (BIALYSTOK, 2001; 2007; BLOS, 2009; BRENTANO; FINGER, 2020, entre outros). Algumas dessas preocupações se baseavam em crenças de que o contato com uma segunda língua poderia gerar confusão e dificultar os processos de alfabetização e letramento. Em seguida, são apresentados estudos que tratam desses processos em contextos e situações que envolvem mais de um idioma.

Bilinguismo, transferência de habilidades de leitura entre L1 e L2, habilidade metalinguística

Em relação ao letramento bilíngue, de acordo com Reitsma e Verhoeven (1998), a pesquisa sobre letramento em L1 pode ajudar a informar a aquisição do letramento bilíngue, em particular, no que diz respeito à transferência de habilidades ortográficas, fonológicas e semânticas entre línguas. Dito isso, Bialystok, Majumder e Martin (2003) propõem que a transferência das dessas habilidades entre L1 e L2 pode ocorrer dependendo de fatores como os tipos de sistemas linguísticos envolvidos, níveis de proficiência das crianças na L2 e modo de aquisição da escrita na L2. Tais afirmações são oriundas de pesquisa

com quatro grupos de crianças em fase de alfabetização, sendo três grupos compostos por bilíngues nos pares linguísticos espanhol-inglês, hebraico-inglês e chinês-inglês. O quarto grupo era formado por monolíngues. Todas as crianças dos grupos bilíngues utilizavam dois idiomas em suas rotinas e estavam em fase de alfabetização em suas L1 e L2. As tarefas do estudo consistiam em tarefas de consciência fonológica e de decodificação e foram realizadas por todas as crianças. Os resultados da pesquisa sugeriram melhoria nos processos de leitura das crianças bilíngues em relação ao grupo monolíngue. Em relação à transferência de habilidades de alfabetização, esta foi identificada somente no grupo envolvendo dois sistemas alfabéticos, o que demonstra a relevância desse fator no processo de transferência de habilidades de leitura e escrita entre L1 e L2.

Além das questões referentes à transferência de habilidades de leitura e escrita de L1 para L2, a experiência bilíngue pode influenciar positivamente o desenvolvimento da consciência metalinguística (BLOS, 2009). Segundo Blos (2009), a experiência de se lidar com dois sistemas linguísticos distintos parece levar a um aprimoramento da consciência metalinguística em níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos. Em relação à consciência fonológica, Blos (2009) menciona o número reduzido de estudos envolvendo essa variável em estudos bilíngues e aponta que a possível influência benéfica do bilinguismo tende a se apagar na medida em que as crianças são alfabetizadas.

Já em relação à consciência morfológica, Blos (2009) refere-se a um estudo comparativo com crianças monolíngues e bilíngues em fase de alfabetização (BIALYSTOK, 1986 *apud* BLOS, 2009) com tarefas que envolviam a leitura e contagem de palavras em frases organizadas e com sentido, bem como a leitura e contagem de palavras em frases em que as palavras estavam embaralhadas. Na condição das frases com palavras embaralhadas, não houve diferença no resultado entre os grupos, porém, na condição das frases organizadas e com sentido, as crianças bilíngues tiveram melhores resultados, o que foi interpre-

tado por Bialystok (1986 *apud* BLOS, 2009) como uma melhor capacidade de separar sentido e forma e controlar distrações do sentido geral das frases por parte dos bilíngues.

Blos (2009) revisa estudos de Bialystok e seu grupo para discutir a consciência sintática (BIALYSTOK, 1986; BIALYSTOK; MAJUMDER, 1998; BIALYSTOK; RYAN, 1985). São examinados estudos comparativos entre bilíngues e monolíngues em tarefas de julgamento de gramaticalidade, incluindo estudos que envolvem o julgamento de gramaticalidade com fatores de distração e estudos sem distratores. De modo semelhante aos estudos sobre a consciência morfológica, as pesquisas com julgamento de gramaticalidade não demonstraram vantagens para bilíngues quando não havia fatores de distração, porém houve vantagem bilíngue nos estudos que envolviam fatores de distração (GALAMBOS; GOLDIN-MEADOW, 1990).

Outro dado importante relatado por Blos (2009) aponta a importância da prática da contação de histórias para o letramento bilíngue, pois, estudos anteriores demonstraram que quanto maior a exposição à contação de histórias na L2, melhor a qualidade da recordação das crianças em termos de densidade semântica, acurácia gramatical e coerência. Tal achado nos leva encorajar a contação de histórias no contexto de projetos bilíngues para crianças.

Alfabetização, letramento e biliteracia

A alfabetização é, inegavelmente, vital para o desenvolvimento acadêmico das crianças, porém aprender a ler e escrever não são processos naturais; ou seja, requerem instrução sistematizada (BRENTANO; FINGER, 2020; DAHENE, 2010; PERFETTI; MARRON, 1988; REITSMA; VERHOEVEN, 1998, entre outros). Um número considerável de pesquisas em alfabetização em L1 tem informado práticas escolares em todo o mundo ao longo dos anos, mas as pesquisas sobre o desenvolvimento da alfabetização bilíngue estão em andamento, le-

vantando novas questões que expandem o conhecimento estabelecido na área. Considerando o modelo de Perfetti e Marron (1998) para a aquisição de alfabetização e leitura em L1, três possíveis definições são propostas: a definição restrita, a definição mais ampla e a definição expandida.

A definição restrita envolve o desenvolvimento da relação entre fonemas e grafemas e o aprendizado do sistema de escrita da L1, enquanto uma definição mais ampla sugere que a aquisição de alfabetização e leitura envolve decodificação, codificação, análise sintática e compreensão literal. A definição estendida considera a aquisição de alfabetização, incluindo níveis de leitura de ordem superior, como inferência, monitoramento da compreensão e uso funcional da leitura ao longo da vida de uma pessoa (PERFETTI; MARRON, 1998). Os autores não sugerem a escolha de uma das definições mencionadas, mas recomendam que a escolha da definição de aquisição de alfabetização e leitura deva depender do propósito de cada análise.

Considerando as habilidades segundo uma definição restrita de leitura, o conhecimento do funcionamento do sistema linguístico é central porque a alfabetização requer que as crianças compreendam e incorporem os princípios desse sistema (PERFETTI; MARRON, 1998). As crianças precisarão dominar os princípios alfabéticos se estiverem aprendendo a ler em idiomas alfabéticos como inglês ou português, enquanto aqueles que estão aprendendo a ler em japonês, por exemplo, precisarão dominar os princípios silábicos. Embora as proposições dos autores sejam guiadas por uma perspectiva inatista da linguagem (CHOMSKY, 1986), bem como uma visão biológica defendida por Pinker (1984) e Lennenberg (1967) entre muitos outros, Perfetti e Marron (1998) apontam que na escrita sistemas são criações culturais, portanto, é preciso reconhecer que aprender a ler requer instrução. Por outro lado, com exceção dos sistemas de protoescrita, os autores enfatizam que a escrita é uma representação da fala e não do sentido, por isso, nos processos de alfabetização as crianças necessitam desen-

volver a relação grafofonêmica para chegarem ao nível da decodificação, imprescindível para a leitura. Portanto, na alfabetização bilíngue, entende-se que as crianças precisarão dominar dois sistemas de alfabetização e seus respectivos princípios na L1 e L2. Vale lembrar que as relações grafofonêmicas são arbitrárias, ou seja, não são dependentes de sentido.

Com os contextos de educação bilíngue e plurilíngue, os temas da alfabetização e letramento bilíngues vêm passando por desenvolvimentos necessários, dentre estes, destacamos o conceito de biliteracia, definido por Brentano e Finger (2020, p. 2) como:

> não apenas o mero domínio da leitura e da escrita construído em duas línguas diferentes, mas, antes disso, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação do mundo e de representação do pensamento que envolvem o repertório linguístico completo do sujeito, ou seja, que ocorre a partir de suas duas línguas, em variados contextos e intenções comunicativas.

Deve-se esclarecer que a biliteracia está associada a processos de alfabetização bilíngues em duas línguas os quais podem ocorrer consecutiva ou simultaneamente. Na biliteracia consecutiva, a alfabetização na L1 é adquirida primeiro, para que depois se inicie a alfabetização na L2. No caso da biliteracia simultânea, a alfabetização em L1 e L2 ocorrem conjuntamente; essa forma de promover a alfabetização é mais recente e tem ocorrido devido ao aumento dos contextos e situações de bilinguismo na infância. Contrariando as suposições anteriores de que o bilinguismo pudesse dificultar a alfabetização e comprometer o desempenho escolar das crianças, hoje as pesquisas indicam que a interação entre as duas línguas durante a alfabetização não leva, necessariamente a atrasos nesse sentido.

De fato, as autoras relembram a proposta do pesquisador Cummins (1979 *apud* BRENTANO; FINGER, 2020, p. 6) "Modelo

de Proficiência Subjacente Comum (*Common Underlying Proficiency Model*–CUP)", segundo a qual "crianças bilíngues não passam por processos distintos ao desenvolverem habilidades linguísticas em suas duas línguas" (BRENTANO; FINGER, 2020, p. 6). Ao contrário, Cummins propôs que as habilidades de comunicação (fala, escuta, leitura e escrita) são compostas por habilidades subjacentes, algumas delas podem ser entendidas como a consciência metalinguística e suas subdivisões. O autor propõe que essas habilidades estão centralizadas em um sistema único que contém o repertório que vai sendo construído pela criança, porém esse repertório não é dividido em L1 e L2, nas crianças bilíngues. Por esse motivo, é possível prever a transferência de habilidades de comunicação e suas condições subjacentes de L1 para L2 e vice-versa (CUMMINS, 2017 *apud* BRENTANO; FINGER, 2020). Em consonância com as pesquisas de Bialystok, Majumder e Martin (2003) e a revisão de estudos de Blos (2009) previamente citados, Brentano e Finger (2020) ressaltam que a experiência bilíngue propicia o estabelecimento de relação entre as línguas na mente das crianças de modo automático, o que, por sua vez pode agilizar o processo de alfabetização bilíngue, ou a biliteracia. Ademais, os estudos na área têm indicado que exista a transferência de habilidades de leitura entre línguas (BRENTANO; FINGER, 2020).

Questões relacionadas à biliteracia em contextos de línguas minoritárias são tema de artigos recentes, por exemplo, Wigglesworth *et al*. (2021), que reportam um estudo realizado na Austrália na região de East Arnhem Land, em que maioria da população é composta por indígenas australianos. O estudo examina uma experiência de alfabetização bilíngue envolvendo a língua local e a língua inglesa na qual foi utilizado um aplicativo destinado a estimular a consciência fonológica nos dois idiomas, sendo que o idioma local é baseado no alfabeto romano, mas apresenta diferenças em relação ao alfabeto inglês. Alguns desafios encontrados estavam relacionados a diferenças fonéticas que foram trabalhadas a partir de estratégias de deco-

dificação. Outros desafios inerentes a diferenças culturais foram contornados a partir de intervenções de equipes interdisciplinares. Outro estudo realizado com grupos minoritários foi identificado no levantamento bibliográfico para estudos mais recentes. Trata-se de uma pesquisa realizada na Islândia com bilíngues surdos que utilizam a Língua de Sinais da Islândia. A pesquisa trata de questões de políticas linguísticas e destaca a necessidade de atenção para o bilinguismo de biliteracia envolvendo a comunidade surda (KOULIDOBROVA; SVERRISDÓTTIR, 2021). Como as questões sobre políticas linguísticas não são o foco deste capítulo, apenas menciona-se o estudo de modo a ilustrar a abrangência do conceito de biliteracia na atualidade.

Discussão

Refletindo sobre os estudos revisados englobando os temas bilinguismo, bilinguismo infantil, alfabetização e letramento bilíngues, e por fim, o conceito da biliteracia, é preciso tecer algumas considerações, pois tanto a alfabetização como o desenvolvimento da leitura e da escrita são atividades que exigem atenção, esforço, recursos cognitivos como a memória de trabalho e, particularmente instrução sistematizada. Portanto, é fundamental que os professores interessados na alfabetização em contextos bilíngues construam conhecimentos sobre o bilinguismo, a alfabetização, a leitura e a escrita para mediarem adequadamente a alfabetização bilíngue, bem como as experiências envolvendo a biliteracia, seja ela consecutiva ou simultânea. No caso do projeto "Inglês para Crianças" da UTFPR, ainda não existem direcionamentos que envolvam os processos de alfabetização e leitura, entretanto, os estudos aqui revisados podem informar futuras práticas. Vale ressaltar que o português é considerado uma língua transparente e o inglês, uma língua opaca, por isso, é preciso observar as particularidades na transferência dos sistemas ortográficos, o desenvolvimento da L2 e a consciência fonológica nas duas línguas envolvidas no projeto.

Tendo em vista a demanda cognitiva da biliteracia, Brentano e Finger (2020) enfatizam que qualquer processo de aprendizagem é consequência da utilização dos recursos cognitivos supracitados, portanto, tal demanda não deve ser vista como negativa ou problemática desde que o processo de aprendizagem seja coerente com o nível de desenvolvimento cognitivo da criança. Além disso, a Neurociência explica que tais desafios de aprendizagem fortalecem as conexões neurais, o que é desejável para o desenvolvimento intelectual das crianças e dos seres humanos como um todo. De fato, embora a ideia da "vantagem bilíngue" não seja um consenso, vários estudos apontam para a vantagem do bilinguismo em relação ao controle inibitório de fatores de distração, assim como a flexibilidade cognitiva em termos de lidar com diversidades de informação.

Considerações finais

Neste capítulo, procurou-se apresentar uma revisão preliminar acerca da alfabetização em dois ou mais idiomas, partido de um apanhado sobre o bilinguismo, para, subsequentemente, revisar pesquisas sobre os processos de alfabetização e letramento bilíngues. Embora várias questões referentes ao bilinguismo ainda precisem ser esclarecidas, como, por exemplo, os processos de transferência de habilidades de leitura como suas respectivas habilidades subjacentes; a biliteracia envolvendo línguas opacas e transparentes e o desenvolvimento da consciência metalinguística, as pesquisas corroboram a conclusão de uma das autoridades na área que sinteticamente expressa "saber mais nunca foi uma desvantagem em comparação a saber menos" (BIALYSTOK, 2007, p. 71, tradução minha). Percebo que ao trazer essa afirmação, corre-se o risco de parecer simplista, mas o intuito é evitar a insegurança quanto à presença de uma L2 na experiência escolar durante a alfabetização e ao longo do letramento.

Espero que a leitura desta revisão bibliográfica inspire práticas futuras, e que a experiência com a língua inglesa estenda a reflexão para a presença de outros idiomas na comunidade escolar. Acredito na possibilidade de uma formação que contemple outros idiomas, especialmente aqueles idiomas falados na comunidade, mas que não têm a mesma representatividade que a língua inglesa. Assim, pensando em desdobramentos futuros, que se possa pensar em uma formação multilíngue informada e democrática.

Referências

AZEVEDO, B. de; GOMES DE LIMA, J. H. Pressupostos Filosófico-Pedagógicos acerca da Elaboração de uma Formação de Professores para o Ensino Bilíngue. **Porto Das Letras**, v. 8, n. 3, 171 – 193, 2022. Disponível em https://doi.org/10.20873/223ctm-bjl. Acesso em 3 out. 2022.

BADDELEY, A. Working Memory: Theories, Models and Controversies. **Annual Review of Psychology**. York, v. 63, p. 1-29, 2012. Disponível em https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-120710-100422. Acesso em 3 out. 2022.

BIALYSTOK, E. Factors in the growth of linguistic awareness. **Child Development**, v. 57, n. 2, p. 498–510, abr., 1986. Disponível em https://doi.org/10.2307/1130604. Acesso em 3 out. 2022.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development:** Language, literacy, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press. 2001, 304 p.

BIALYSTOK, E.; MAJUMDER, S.; MARTIN, M. M. Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? **Applied Psycholinguistics**, v. 24, n. 1, p. 27-44, mar. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S014271640300002X. Acesso em: 3 out. 2022.

BIALYSTOK, E. Cognitive effects of bilingualism: how linguistic experience leads to cognitive change. **The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,** v. 10, n. 3, p. 210-223, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.2167/beb441.0. Acesso em: 3 out. 2022.

BIALYSTOK, E. The good, the bad and the indifferent. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 12, n. 1, p. 3-11, 2009 Cambridge University Press DOI: 10.1017/S1366728908003477.

BIALYSTOK, E. Bilingualism and the Development of Executive Function: the Role of Attention. **Child Dev Perspect**, v. 9, n. 2, p. 117–121, jun. 2015. Disponível em: https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdep.12116. Acesso em: 9 out. 2021.

BIALYSTOK, E. Bilingualism and the Development of Executive Function: The Role of Attention. **Child Development Perspectives**, v.9, n. 2, p. 117–121, 2015. Disponível em: doi:10.1111/cdep.12116. Acesso em: 3 out. 2022.

BIALYSTOK, E.; MAJUMDER, S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. **Applied Psycholinguistics**, v. 19, n. 1, p. 69–85, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1017/S0142716400010584. Acesso em: 3 out. 2022.

BIALYSTOK E., MARTIN M.M. Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. **Dev. Sc.**; v.7, n. 3, p. 325-39, jun.2004. Disponível em: 10.1111/j.1467-7687.2004.00351.x.PM ID:15595373. Acesso em: 3 out. 2022.

BIALYSTOK, E., MCBRIDE-CHANG, C.; LUK, G. Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems. **Journal of Educational Psychology**, v. 97, n. 4, p. 580-590, 2005. Disponível em: https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.97.4.580. Acesso em: 3 out. 2022.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. B. Toward a definition of metalinguistic skill. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 229–251, jul. 1985. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/23086295. Acesso em: 3 out. 2022.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**. v. 2, n. 4, p. 499- 517, 1935. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/philosophy-of-science/article/abs/linguistic-aspects-of-science/C5963791F1E9E62B010A08F885481D2F. Acesso em: 28 mar. 2022.

BLOS, D. Letramento, alfabetização e leitura: o impacto do bilinguismo**. CADERNO DE LETRAS,** n. 15, p. 001-212, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://wp.ufpel.edu.brcadernodeletras/files/2013/09/Caderno-de-Letras-15.pdf. Acesso em: 3 out. 2022.

BRENTANO, L. de S.; FINGER, I. Biliteracia e educação bilíngue: Contribuições das Neurociências e da Psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, out-dez, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37528. Acesso em: 3 out. 2022.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language:** its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986. 307 p.

DEHAENE, S. **Reading in the brain**. New York: Penguin Books, 2010. 388 p.

DE OLIVEIRA L.C.; HÖFLING C. Bilingual Education in Brazil. *In*: RAZA, K.; COOMBE, C.; REYNOLDS, D. (eds.). **Policy Development in TESOL and Multilingualism**. Cingapura: Springer, 2021. p. 25-37. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-16-3603-5_3. Acesso em: 3 out. 2022.

GALAMBOS, S. J.; GOLDIN-MEADOW, S. The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. **Cognition**, v. 34, n. 1, p. 1–56, jan. 1990. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/001002779090030N?via%3Dihub. Acesso em: 3 out. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 176 p.

HAMERS, J.F.; BLANC M. H.A. **Bilinguality and bilingualism**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 46 p.

JORDÃO, C. **M.** LA–ILF–ILE – ILG, Quem d**á conta? Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** v. 14, n. 1, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/abstract/?lang=pt. Acesso em: 22 fev. 2022.

KOULIDOBROVA, E.; SVERRISDÓTTIR, R. How to Ensure Bilingualism/Biliteracy in an Indigenous Context: The Case of Icelandic Sign Language. **Languages**, v. 6, n. 98, mai. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3390/languages6020098. Acesso em: 3 out. 2022.

LENNENBERG, E. H. **Biological foundations of language**. Nova York: John Wiley and Sons, 1967. 489 p.

LÔPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito "guarda-chuva". **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207. Acesso em: 3 out. 2022.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. *In*: FISHMAN, Joshua A. (ed.). **Advances in the sociology of language**. Mouton: The Hague, 1971. p.554-584.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4. Acesso em: 9 out. 2021.

PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A. Learning to Read: Literacy Acquisition by Children and Adults. *In*: WAGNER, D. A. (ed.). **Advances in Adult Literacy Research and Development**. Philadelphia, PA: Hampton Press, 1998. p. 89-138. Disponível em: https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Learning%20to%20read,%20literacy%20acq%20by%20children%20and%20adults-%20Marron.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

PINKER, S. **Language learnability and language development**. Massachusetts: Harvard University Press, 1984. 474 p.

REITSMA P.; VERHOEVEN L. Problems in Literacy Acquisition and Interventions. *In*: REITSMA P.; VERHOEVEN, L. (eds). **Neuropsychology and Cognition**. Dordrecht: Springer, 1998. p. 03-12. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-017-2772-3_1. Acesso em: 3 out. 2022.

WIGGLESWORTH, G.; WILKINSON, M.; YUNUPINGU, Y.; BEECHAM, R.; STOCKLEY, J. Interdisciplinary and Intercultural Development of an Early Literacy App in Dhuwaya. **Languages,** v. 6, n. 106, p. 01-19, jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3390/languages6020106. Acesso em: 3 out. 2022.

ZIMMER, M.C.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. **ReVEL**, v. 6, n. 11, p. 1-28, ago. 2008. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96131. Acesso em: 3 out. 2022.

ANÁLISE DE TEXTO SOBRE O TRABALHO DOCENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Soelene de Fátima Brovoski Modolo
Siderlene Muniz-Oliveira

Introdução

Este capítulo trata de um encontro reflexivo realizado no âmbito do projeto de extensão "Inglês para crianças e idosos" (DENARDI, 2021), cadastrado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *campus* Pato Branco, que teve como objetivo principal oferecer cursos de inglês básico para crianças a partir de 3 anos em escolas municipais da cidade de Pato Branco, PR; e idosos a partir de 60 anos. O curso foi proposto, tendo como professoras alunas da Licenciatura em Letras da UTFPR, do Mestrado em Letras dessa instituição, bem como egressas desses cursos, que ministraram aulas de Inglês para crianças da Educação Infantil de forma voluntária.

Esse projeto mencionado contou com vários encontros, sendo os três primeiros denominados módulos, em que eram apresentados e discutidos aspectos teóricos sobre o ensino de inglês para crianças e idosos com o objetivo de subsidiar teórico e metodologicamente

o curso que seria ministrado posteriormente. Além desses módulos, houve outros encontros visando à discussão e socialização dos trabalhos realizados.

Como colaboradoras, participaram do projeto docentes da UTFPR, da área de Letras, doutoras, que atuaram como orientadoras das professoras voluntárias, além da coordenadora da Educação Infantil e da assessora pedagógica da rede municipal de ensino de Pato Branco. Contou, ainda, com a colaboração de uma egressa do Mestrado em Letras da UTFPR, Pato Branco.

Todos os encontros que fizeram parte do projeto foram de modo remoto, a partir do *Google Meet,* pois eles aconteceram entre setembro e dezembro de 2021, período em que o mundo vivia em um contexto de uma pandemia da CoVid-19[1]. Por este motivo, foi necessário viver em um período de isolamento social no Brasil, assim como em outros países do mundo, para evitar ainda mais a expansão do vírus causador da doença.

Assim, neste capítulo, será relatada uma experiência vivida no último encontro desse projeto, o qual teve como objetivo principal propiciar momentos de reflexão sobre o trabalho realizado pelas professoras no curso de inglês para crianças nas escolas municipais.

Sabemos que a reflexão tem papel central no trabalho do professor. A atividade docente requer reflexão na ação e reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983), bem como reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996). Podemos dizer, do ponto de vista da Clínica da Atividade, campo da Psicologia do Trabalho, que é necessário analisar a atividade para desenvolver o poder de agir dos trabalhadores (CLOT, 2010b), nesse caso, dos professores.

1 Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), CoVid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Surgiu na China em dezembro de 2019, espalhando-se pelo mundo. No Brasil, o primeiro caso foi notificado em 26 de fevereiro de 2020 em São Paulo, conforme informações do Ministério da Saúde.

O processo de reflexão não deve ser um exercício meramente introspectivo, mas precisa acontecer nos coletivos de educadores (LAUXEN, 2002 *apud* LAUXEN; DEL PINO, 2020), com vistas à construção de saberes advindos de uma prática refletida. Trata-se de um processo necessariamente coletivo (PIMENTA, 2006), sendo substancial a criação de "comunidades de aprendizagem de professores em que estes se apoiem e se encorajem uns aos outros" (ZEICHNER, 1993, p. 49). Da mesma forma, a análise da atividade tem de ocorrer nos coletivos, pois os recursos para realizar um trabalho de qualidade, o que é uma fonte de saúde ocupacional, estão entre trabalhadores que desempenham a mesma atividade (MIOSSEC, 2021).

Apesar da essencialidade e da "conveniência de um trabalho coletivo, compartilhado entre docentes e gestores, é fato que nem sempre isso se mostra viável" (MONTEIRO, 2021, p. 102). É notória a escassez de espaços/tempos intrainstitucionais para que os professores possam refletir em conjunto sobre as práticas docentes (LAUXEN; DEL PINO, 2020). Para além dessas dificuldades, é necessário considerar que não basta dizer aos professores que agora eles têm tempo para discutir. A questão é: o que é uma discussão eficaz? (MIOSSEC, 2021). Portanto, segundo Miossec (2021), palavras úteis têm que transformar o trabalho; a análise do trabalho tem como objetivo a produção de conhecimento e o desenvolvimento da atividade.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo fazer uma exposição sobre a importância da reflexão para subsidiar o trabalho do professor, com uma discussão sobre a atividade de trabalho na perspectiva da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, trazendo à cena uma experiência vivida em um encontro de socialização referente ao ensino de inglês para crianças de 3 a 5 anos, o qual fez parte do projeto mencionado.

Marco teórico

Haja vista que "a reflexão é um atributo dos seres humanos" (PIMENTA, 2006, p. 18), faz-se necessário abordar o movimento teórico que a constitui. Para isso, discorreremos sobre a reflexão do ponto de vista da Educação, bem como a respeito da análise da atividade na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, seguida dos métodos indiretos de análise.

Reflexão na perspectiva da Educação

Embasamo-nos, sobretudo, na obra de Pimenta (2006), em que a autora apresenta uma gênese contextualizada do conceito de "reflexão" e discute contradições presentes em sua apropriação histórica e concreta.

De acordo com a autora, o movimento que se denominou "professor reflexivo" teve origem nos Estados Unidos, no início da década de 1980, tendo como principal formulador Donald Schön. No entender da autora, para Schön, a prática profissional não é um local de aplicação da ciência, de teorias, porque as situações que emergem do dia a dia profissional "ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas" (PIMENTA, 2006, p. 19). Tem-se, com isso, a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dessa prática. Nessa perspectiva, assume-se que há um *conhecimento na ação,* que está implícito e não a precede.

A autora retoma as dimensões da reflexão na perspectiva de Schön: *reflexão na ação*: as diferentes situações exigem criação, construção de novas soluções, o que vai constituindo a experiência que, quando mobilizada em situações similares, dá origem ao conhecimento prático; *reflexão sobre a reflexão na ação*: quando o conheci-

mento prático não dá conta de resolver novos problemas, é necessário investigação e apropriação de teorias (PIMENTA, 2006).

Essa abordagem passa a ser difundida e apropriada por autores de diversos países que, observando seus limites, acabam por ampliá-la. Para Zeichner e Liston (2014), por exemplo, a proposta de Schön para a prática reflexiva possibilitaria mudanças apenas na prática individual dos professores, não acarretando mudanças no contexto na qual está inserida.

Giroux (1990) aponta os limites da proposta de Schön ao desenvolver a concepção do professor como intelectual crítico. Como intelectuais, os professores precisam combinar reflexão e ação para capacitar os alunos com as habilidades e conhecimentos necessários contra as injustiças sociais. Assim, entende que o professor, intelectual crítico, interessa-se em sua autorealização profissional, no progresso de seus alunos em suas carreiras, bem como em capacitar os alunos para que também possam interpretar criticamente o mundo e, eventualmente, mudá-lo.

Para Contreras (2011), Giroux (1990) expressa a necessidade de os professores assumirem um compromisso intelectual crítico e transformador, porém, não discute como isso seria possível em reais circunstâncias sociais, institucionais e históricas, nem aborda as dificuldades práticas que podem ser encontradas no processo de transformação do trabalho docente.

Apontando as contradições presentes na apropriação histórica e concreta do conceito de reflexão, Pimenta (2006, p. 47, grifos da autora) defende a superação da "identidade necessária dos professores de *reflexivos* para a de *intelectuais críticos e reflexivos"*.

Dessa maneira, os professores devem munir-se de teorias que possibilitem o entendimento das "restrições impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo que se identifique o potencial transformador das práticas" (PIMENTA, 2006, p.

25). Nesse âmbito, mais do que refletir sobre o trabalho docente, é necessário que o professor tenha clareza das finalidades desse exercício, elencando "critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica" (PIMENTA, 2006, p. 43). Para isso, é fundamental levar em conta o contexto sócio-histórico particular em que a escola está inserida, assim como compreender as possibilidades e os limites que condicionam o trabalho docente de sala de aula.

Assim, a efetivação do conceito *professor reflexivo*, em sua dimensão político-epistemológica, requer acompanhamento de políticas públicas. Senão, "se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos" (PIMENTA, 2006, p. 47).

Se, de um lado, na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996), por outro, a reflexão é de longe um exercício fácil, dado seu caráter processual e coletivo. Para Monteiro (2006), reflexão é *co-labor*, de modo que o diálogo e o embate entre seus atores podem dar origem a novas formas de atuação e inserção no cotidiano da escola.

Portanto, adotamos a concepção de reflexão como um processo coletivo (PIMENTA, 2006), devendo acontecer nos coletivos de educadores (LAUXEN, 2002 *apud* LAUXEN; DEL PINO, 2020), em que prevalecem o diálogo e o embate (MONTEIRO, 2006) entre os pares.

No campo da Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, estes são aspectos essenciais, pois o diálogo, o confronto consigo mesmo e entre os pares têm como objetivo a análise da atividade para o desenvolvimento desta e dos coletivos de trabalho. Estas perspectivas têm a preocupação de *como* impulsionar esse diálogo, como será abordado a seguir.

Análise da atividade na perspectiva da Ergonomia e da Clínica da Atividade

A distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, entre concepção e execução do trabalho, aspecto fundante do ideário taylorista, passa a ser fortemente questionada a partir de meados do século XX (SANTOS, 1997).

Portanto, entre o trabalho prescrito (tarefa atribuída ao trabalhador pela empresa) e o trabalho real (adaptação à situação real de trabalho) (GUÉRIN *et al.*, 2001), há uma distância a ser identificada e analisada, que é fonte produtora de conhecimento em ergonomia (FERREIRA, 2008).

Visando à transformação do trabalho, a referida disciplina preocupa-se em promover diálogos nos coletivos de trabalho para que seus membros possam discutir os critérios de um trabalho eficaz, os valores mobilizados na atividade; sobre as dificuldades e acerca dos recursos internos e externos à atividade, de modo a promover a preservação da sua saúde e a construção do sentido do trabalho (CAROLY; BARCELLINI, 2016).

Coloca-se, assim, a atividade como objeto de análise (permitindo reflexão fundamentada na ação), em que a autoanálise individual ou coletiva ocorre fora do contexto imediato da ação (propiciando reflexão sobre a ação), visando a aprimorá-la (reflexão voltada para a ação) (MOLLO; NASCIMENTO, 2016).

A análise da atividade tem papel central na construção e na evolução do conhecimento técnico (MOLLO; FALZON, 2004) e objetivam propiciar maior potencial de ação dos trabalhadores, frente às variadas situações que encontram em suas práticas (MOLLO; NASCIMENTO, 2016).

Assim como a Ergonomia, a Clínica da Atividade tem por objetivo a transformação do trabalho (CLOT, 2006a). Preocupa-se em iden-

tificar os elementos da situação que impedem a constituição e a resolução do problema, ou seja, busca compreender como desenvolver o poder de agir real dos trabalhadores sobre seu meio e sobre eles mesmos (CLOT, 2010b).

Nesse contexto, o trabalho deve ser colocado como objeto de reflexão e ação (MIOSSEC, 2021). Para o autor, a análise do trabalho tem como objetivo a produção de conhecimento e é um instrumento para o desenvolvimento da atividade.

Segundo Clot (2010a), não podemos tratar da atividade sem tratar da subjetividade. Para esse autor, em meio ao trabalho prescrito e o realizado, corre-se o risco de se ter uma atividade sem subjetividade (simples execução da tarefa) ou uma subjetividade sem atividade (atividade impedida, alienada), o que coloca a subjetividade como negativa. Com isso, Clot (2007, p. 116) distingue a atividade realizada de real da atividade, que compreende:

> aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar, aquilo que se tem de refazer.

Considerando-se o real da atividade, visualizamos claramente que o sujeito está em constante desenvolvimento e, para isso, é necessário colocar o "mundo social a seu serviço" (CLOT, 2007, p. 118). Nesse sentido, o diálogo profissional é fonte do pensamento individual (CLOT, 2006a). O confronto de pontos de vista permite que coletivos e indivíduos renovem sua atividade para torná-la mais eficiente e satisfatória (MIOSSEC, 2021).

Para alavancar e aprofundar esse diálogo, são utilizados métodos indiretos, sobre os quais abordaremos a seguir.

Métodos indiretos de análise da atividade

Os métodos indiretos permitem apreender o que está além do que é diretamente observável, ao organizar a "replicação" da experiência vivida (CLOT, 2010b, p. 193). Para Mollo e Nascimento (2016), eles têm como objetivo não apenas levar os trabalhadores a dizerem o que sabem, mas, sobretudo, levá-los a descobrir conhecimentos implícitos e outras formas de fazer o trabalho.

Um dos métodos é a autoconfrontação, que foi desenvolvida por Daniel Faïta em 1996, durante uma intervenção junto aos condutores de trens (TGV – trens de alta velocidade que operam na França) (FAZION, LOUSADA, 2021). Após se eleger situações de trabalho conflitantes, é feita uma filmagem de uma sequência de trabalho de dois trabalhadores voluntários que, posteriormente, são confrontados com o vídeo gravado (filmagem) sobre o seu trabalho, podendo ser autoconfrontação simples ou autoconfrontação cruzada.

Outro método é a instrução ao sósia, que foi formulada pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone na Fiat, em 1970, no contexto de seminários de formação operária na Universidade de Turim, Itália (CLOT, 2007). Em 1999 foi adaptada por Clot, no intuito de transformar as situações de trabalho. Consiste em uma hipotética substituição laboral em que um trabalhador voluntário recebe a seguinte instrução: "Suponha que sou seu sósia e que terei que te substituir em seu trabalho. Quais instruções você me daria para que ninguém percebesse essa substituição?" (CLOT, 2007, p. 144). A sessão dessa conversa é gravada em áudio. O trabalhador escuta a gravação, escolhe um trecho ou mais para transcrever e redigir um comentário a respeito. Em encontro subsequente, que também é gravado, o trabalhador faz a leitura da transcrição e do comentário escrito aos participantes, impulsionando novas

discussões no coletivo de trabalho. No Brasil, este método tem sido adaptado de acordo com os contextos em que ele é utilizado (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015; MODOLO, 2019).

Em 2004, Mollo e Falzon, propõem a aloconfrontação, cuja especificidade é confrontar os sujeitos com uma atividade que não é desempenhada por eles, daí o prefixo *alo* (outro). Na aloconfrontação individual, o sujeito é confrontado com uma atividade que pratica, mas que é realizada por outra pessoa, sem que esta esteja presente (com seu consentimento), o que permite a tomada de conhecimento de outros tipos de representações, que podem contribuir para o desenvolvimento do trabalhador (MOLLO; FALZON, 2004). Para as autoras, a aloconfrontação cruzada e a aloconfrontação coletiva potencializam o desenvolvimento do conhecimento coletivo, sobretudo esta, uma vez que aquela é limitada a uma dupla de sujeitos.

Podemos dizer, com base em Mollo e Falzon (2004), que cada método tem um "custo-benefício". Assim, de acordo com o contexto e os objetivos do emprego desses métodos, estes podem ser adaptados.

No Brasil, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH – USP), na ocasião de um curso de extensão universitária para formação de professores de línguas sob a perspectiva da análise do trabalho, que contou com duas edições (2016 e 2018), Fazion e Lousada concebem um dispositivo de formação para professores de línguas (estrangeiras e materna) no âmbito do qual implementam uma atividade que denominaram *diálogo dirigido sobre a atividade*. Esta consiste na "discussão organizada em torno da escrita e leitura do plano de aula e relato da aula dada, bem como as reflexões que se abrem para solucioná-los durante a discussão com os pares" (FAZION; LOUSADA, 2021, p. 235).

De acordo com as autoras, o processo de escrita favorece a apropriação do conhecimento e construção dos saberes e o confronto consigo mesmo e com outrem faz com que o sujeito entre em conta-

to com sua atividade de trabalho e possa colocá-la como externa a si mesmo, "*abrindo possibilidades de reflexão*" (FAZION; LOUSADA, 2021, p. 249, grifos nossos).

Os métodos indiretos podem possibilitar experiências de desenvolvimento tanto para indivíduos e coletivos, como também para os responsáveis pela organização (MIOSSEC, 2021). No entanto, o autor alerta que não basta que os trabalhadores tenham novos recursos para "vencer a luta" e que as intervenções somente são frutíferas se os profissionais e instituições continuarem fazendo o diálogo funcionar.

Procedimentos metodológicos

Conforme mencionado na Introdução, o objetivo deste capítulo é apresentar uma experiência vivida no âmbito do projeto de extensão (DENARDI, 2021), em que estudantes do curso de Licenciatura em Letras da UTFPR, Pato Branco, bem como mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Letras dessa instituição, foram voluntárias para ministrar aulas para crianças em escolas da Educação Infantil do município de Pato Branco.

De acordo com a programação do projeto, foi previsto para o último encontro um momento para socialização do trabalho desenvolvido pelas professoras voluntárias, o qual foi denominado "Reflexão sobre ensino de Língua Inglesa para crianças", tendo sido utilizado o dispositivo diálogo dirigido, já mencionado. A seguir, serão descritos os procedimentos relativos ao seu emprego.

O dispositivo diálogo dirigido

Partindo da importância da análise da atividade que pode propiciar reflexões sobre o trabalho, recorreu-se ao dispositivo de formação de professores mencionado anteriormente, denominado *diálogo dirigido sobre a atividade* de trabalho (FAZION; LOUSADA, 2021).

A sua escolha justifica-se pelo fato de que o diálogo sobre a atividade pode propiciar a tomada de consciência ou a vivência de "estranhamentos" sobre a própria prática.

Procedimentos de produção dos dados

Para que o diálogo sobre a atividade de trabalho pudesse acontecer, foi proposto às professoras que elas selecionassem um plano (ou mais) de uma aula que haviam ministrado para as crianças e escrevessem um comentário reflexivo comparando o que foi planejado e o trabalho, de fato, realizado com as crianças.

O convite para as professoras voluntárias foi feito por áudio pela coordenadora do projeto a partir de um grupo do *WhatsApp*, que foi criado para interações com as participantes do projeto.

Participantes da pesquisa

Foram convidadas doze professoras voluntárias, estudantes do curso de Licenciatura em Letras da UTFPR, Pato Branco e do Mestrado em Letras dessa instituição, sendo algumas delas egressas desses cursos. Porém, compareceram apenas duas, Rosa e Violeta (nomes fictícios). As demais justificaram ausência devido ao trabalho.

Além disso, participaram do encontro quatro docentes da área da Letras da universidade, que atuaram como orientadoras das professoras voluntárias, além da coordenadora da Educação Infantil e da assessora pedagógica da rede municipal de ensino de Pato Branco. As mediadoras foram a coordenadora do projeto (DENARDI, 2021) e uma egressa do Mestrado em Letras da UTFPR, Pato Branco, as quais foram responsáveis pela proposta do diálogo dirigido.

Assim como os demais, esse encontro foi remoto em virtude da pandemia, conforme mencionado na Introdução, e foi realizado

a partir do *Google Meet,* no dia dezessete de dezembro de 2021. Ele foi gravado em vídeo para acesso e transcrição posterior.

Procedimentos de análise dos dados

A partir do acesso à gravação do encontro, foram levantados os temas que foram trazidos pelas professoras voluntárias. Recorremos a alguns estudiosos que debatem sobre esses temas com o intuito de discutir a sua importância para o ensino de inglês na Educação Infantil e, com isso, ressaltar os conhecimentos implícitos nas ações dos professores. Ainda, analisamos alguns trechos das falas das professoras voluntárias em que as referidas temáticas são abordadas.

Resultados e discussão

Nos dados analisados, observamos grupos de vocabulários explorados com as crianças, que foram cores, dias da semana, formas, numerais, sentimentos e partes do corpo. Esses grupos estão em consonância com o trabalho por Campos de Experiências na Educação Infantil, com base na BNCC (BRASIL, 2017).

Observamos, ainda, temas que figuraram as discussões sobre o ensino de inglês para crianças no âmbito do projeto, que são afetividade, apoio da escola, atividade motora, musicalização, plano de aula, desenho, massa de modelar e tinta, os quais serão discutidos a seguir.

Afetividade

O sucesso na aprendizagem de línguas depende mais do que acontece dentro de sala de aula, entre as pessoas, do que de materiais, técnicas e análises linguísticas (STEVICK, 1980 *apud* ARNOLD, 2011). O afeto está relacionado a aspectos da emoção, sentimento, humor ou atitude, que condicionam o comportamento (ARNOLD; BROWN, 1999 *apud* ARNOLD, 2011).

Para Vygotsky, existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, de modo que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia (VYGOTSKY, 2000).

Segundo Ferreira (2020), Vygotsky assegura um lugar constitutivo da afetividade na organização cognitiva, ao preconizar que o processo de construção da imaginação é influenciado pelas emoções. Desse modo, há a presença de uma subjetividade que marca a experiência individual de cada humano na construção da concepção de si e do mundo e essa dimensão subjetiva da construção cognitiva deve ser levada em conta por educadores e clínicos nos campos interdisciplinares (FERREIRA, 2020).

Em qualquer situação de sala de aula, é fundamental que o professor busque formas de estabelecer um clima afetivo positivo, sobretudo em contexto de aprendizagem de línguas, pois a autoimagem fica mais vulnerável quando não temos domínio da linguagem e não conseguimos nos expressar (ARNOLD, 2011). Nesse âmbito, se o professor não levar em conta a questão afetiva da aprendizagem de línguas, podem ocorrer conflitos no nível da identidade, tornando o aspecto cognitivo do processo de aprendizagem mais difícil (WILLIAMS, 1994 *apud* ARNOLD, 2011).

Apoiado em LeDoux (1996), Arnold (2011) destaca a importância de experiências significativas no ensino de línguas, através de emoções, pois estas afetam diretamente a atenção do aluno e a criação de significados, partes essenciais da aprendizagem.

A afetividade é um dos temas abordados pela professora Rosa. No trecho que segue, podemos observá-lo no polo professor.

> Rosa: foi um terreno muito receptivo... a diretora a profe todos nos receberam muitíssimo bem... deixaram assim bastante liberdade pra trabalhar né

O sentimento de acolhimento na escola é algo favorável às atividades empreendidas pela professora durante as aulas no projeto, haja vista que o afeto está diretamente ligado ao comportamento (ARNOLD; BROWN, 1999 *apud* ARNOLD, 2011). Além disso, podemos interpretar a *liberdade de trabalhar* como poder de agir, que consiste em "poder aí desenvolver suas atividades, seus objetivos, instrumentos e destinatários, *afetando* a organização do trabalho por sua iniciativa" (CLOT, 2010b, p. 8, grifos do autor). Sentir-se ativo é primordial para a saúde do trabalhador.

Já no excerto seguinte, podemos visualizar o aspecto afetivo no polo aluno.

> Rosa: na outra quinta eles me recebiam muito felizes com os bracinhos abertos e contavam que cantaram a música da *teacher* pra mamãe em casa... e eles voltavam cantando também e assim... eu fiquei impressionada assim como como eles pegaram bem facilmente e eles têm muito interesse em aprender sabe então percebi zero resistência das crianças todos muito interessados

Ao propiciar uma relação positiva dos alunos com a língua inglesa através de experiências significativas que extrapolam a sala de aula (cantar a música em casa), a professora motiva os alunos, que demonstram satisfação em aprender (receber a professora com os "bracinhos abertos"). Isso é primordial, pois, as emoções afetam diretamente a atenção do aluno e a criação de significados, essenciais para a aprendizagem (LEDOUX, 1996 *apud* ARNOLD, 2011).

Apoio da escola

Podemos dizer, relembrando a questão da afetividade, descrita há pouco, que o trabalho do professor também está diretamente relacionado às suas emoções em sala de aula e na escola.

Segundo Lima (2021), diretores e coordenadores pedagógicos devem procurar conhecer os fatores que contribuem para a realização dos professores no trabalho e promovê-los, bem como identificar e eliminar os fatores de desrealização. Além disso, devem procurar identificar, em parceria com os docentes, os obstáculos e dificuldades reais que eles enfrentam no dia a dia da sala de aula e ajudá-los a superá-los. Ao fazer isso, contribuirão para que as coleções de indivíduos se tornem coletivos de trabalho docente (LIMA, 2021).

Dada a dificuldade da criação de espaços para trocas de experiências, Diolina e Bueno (2017) mostram como a estratégia do "combinado" entre professores favorece o apoio ou a assistência aos membros do grupo, a manutenção da harmonia do trabalho, a construção de regras em comum para a legitimação de modos de agir e para o fortalecimento da confiança mútua.

O suporte da escola é fundamental para que planos como esse sejam colocados em prática de modo eficiente, trazendo benefícios à saúde do professor (ausência de doenças) e poder de agir, ou seja, de intervir ativamente na organização do espaço escolar de que fazem/são parte.

No contexto do Projeto, Rosa destaca, além da receptividade da direção da escola, mencionada anteriormente, o diálogo estabelecido com a professora regente da turma.

> Rosa: e aí é nós tivemos uma conversa né eu falei sobre os nossos planos... e a profe da salinha ela comentou comigo que ela gostaria que trabalhasse algo complementar à apostilinha que eles têm lá

Este relato mostra um desejo da professora da escola (*gostaria que...),* no caso, que fosse trabalhado uma temática diferente da que já é trabalhada na apostila dos alunos, assim, ela teve uma colega da profissão para dialogar sobre aspectos de seu trabalho. O diálogo

entre os pares é central para a configuração de verdadeiros coletivos de trabalho. Nesse caso, trata-se da configuração de um "novo" coletivo, marcado pelo co-labor (MONTEIRO, 2006) entre professoras das escolas participantes do projeto e das professoras voluntárias.

Atividade motora

É por intermédio da motricidade que "a criança adquire as noções, os conhecimentos e os padrões de cultura que existem fora dela e que são patrimônio do grupo social onde está inserida e onde contextualmente se vai desenvolver" (FONSECA, 2008, p. 40). De acordo com o autor, a motricidade global caracteriza-se por movimentos em que participa a globalidade do corpo, como em atividades como correr, saltar, dançar, nadar etc. Já atividades como a escrita, o desenho, a pintura, a colagem configuram uma motricidade fina.

O gesto, por sua vez, é um movimento expressivo do sujeito, com um objetivo e em um dado espaço ambiente (FONSECA, 2008). Segundo Vygotsky (1991), o gesto constitui a primeira representação do significado. Assim, ao gesticularem enquanto escutam e cantam canções em inglês, as crianças vão, gradativamente, atribuindo sentido às palavras e expressões. Atividades com gestos englobam o aspecto motor e cognitivo, sem falar na questão afetiva aí envolvida, que, como, vimos, é constitutiva da organização cognitiva. De fato, "o ato motor não pode, portanto, ser concebido de forma segmentária. Em cada idade a criança constitui um conjunto motor, afetivo e cognitivo indissociável e original" (FONSECA, 2008, p. 45).

Desse modo, é de fundamental importância que o professor tenha conhecimento acerca do desenvolvimento das crianças para poder intervir em sua educação, uma vez que "um bom desenvolvimento psicomotor proporciona ao aluno algumas das capacidades básicas a um bom desempenho escolar" (OLIVEIRA, 2009, p. 9). Para o autor, no âm-

bito da psicomotricidade, utiliza-se do movimento para atingir outras aquisições mais elaboradas, como as intelectuais.

A criança serve-se muito de gestos para se exprimir, pois sua imaginação e representação são ainda restritas e limitadas experiencialmente (FONSECA, 2008). Segundo o autor, os gestos têm, com isso, lugar de destaque em histórias infantis e em jogos simbólicos. Acrescentamos o papel dos gestos no processo ensino-aprendizagem de inglês para crianças, algo que podemos constatar na experiência de Rosa.

> Rosa: eles não fizeram muitas atividades de registro... no entanto nós fizemos muitas atividades motoras né... [...] trabalhamos muita musicalização muitos gestos

Parece que a professora utiliza a expressão *atividades motoras* para referir-se aos movimentos com o corpo, já que as atividades de registro também envolvem motricidade, porém, fina. Portanto, atividades motoras globais e gestos que envolvem movimentos expressivos parecem ser, nesse caso, associados à música, que também subsidia o ensino-aprendizagem de idiomas de outras maneiras, como poderá ser verificado a seguir.

Musicalização

Vimos que os fatores afetivos se relacionam com o processo de aprender um novo idioma. Com base na hipótese do filtro afetivo, de Krashen (1982), Schoepp (2001) explica que canções são um método para obter um filtro afetivo fraco, que significa que uma atitude positiva em relação à aprendizagem está presente. Por outro lado, fatores como ansiedade, insegurança e baixa motivação tendem a elevar o filtro afetivo, podendo gerar bloqueios de aprendizagem.

Ainda, a música, por sua natureza repetitiva e consistente, oportuniza o desenvolvimento da automaticidade da linguagem, que é

a principal razão cognitiva para o seu uso em sala de aula. Além da automatização, há também razões linguísticas, haja vista que canções são repletas, principalmente, de exemplos de inglês coloquial, ou seja, a linguagem da conversa informal (SCHOEPP, 2001). No caso das canções infantis, elas discorrem, geralmente, sobre uma temática, o que também facilita a aprendizagem e apropriação dessa temática pela criança.

Holden e Nobre (2021) também destacam a música enquanto ferramenta para trabalhar aspectos da língua, bem como para motivar os alunos. Segundo os autores, o ritmo e a música ajudam os alunos a lembrar de frases completas ao invés de palavras isoladas, pois estão inseridas em um contexto e relacionam-se, geralmente, a um mesmo tópico. É interessante para ensinar pronúncia, entonação e conexão entre palavras; traz aspectos culturais de uma dada sociedade; proporciona uma atmosfera agradável e motiva os alunos.

A música age sobre a mente favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Atividades como cantar fazendo gestos, bater palmas, bater os pés são experiências importantes para a criança desenvolver o senso rítmico e a coordenação motora, que são fatores importantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita (SILVA, 2019).

> Rosa: eles tinham canção pra *hello* pra *bye-bye*... pra arrumar a sala [...] trabalhamos muita musicalização muitos gestos [...] contavam que cantaram a música da *teacher* pra mamãe em casa... e eles voltavam cantando também
>
> Violeta: eu percebi também que com o Infantil 4 é melhor assim que seja bastante a música mesmo... foi bem importante que eles gostaram muito

As canções temáticas explicitadas por Rosa, além de motivar os alunos, possibilitam que eles aprendam inglês de forma contextualizada, pelo fato de trazerem tópicos específicos, conforme abordado

por Holden e Nobre (2021). Ao encorajar os alunos a fazerem gestos enquanto cantam, a professora proporciona o desenvolvimento do senso rítmico e da coordenação motora, fundamentais para o processo de aquisição da leitura e da escrita (SILVA, 2019). Ainda, o fato de os alunos relatarem que cantavam as canções para as mamães nas aulas subsequentes demonstra que a música oportuniza o desenvolvimento da automaticidade da linguagem, como exposto por Schoepp (2001).

Violeta, por sua vez, descreve o gosto das crianças por atividades com música, o que revela uma atitude positiva em relação à aprendizagem (SCHOEPP, 2001).

Plano de aula

A socialização dos planos de aula foi um aspecto relevante trabalhado no projeto, embora tenham sido adaptados ao serem colocados em prática em diferentes escolas. O que é natural, haja vista que o trabalho realizado não condiz com o que é prescrito (GUÉRIN *et al.*, 2001) nem mesmo com o que é (auto)prescrito, a exemplo dos planos elaborados pelos professores. Sempre há uma distância entre a prescrição e a atividade efetivamente realizada.

> E é precisamente esse mundo de distância entre os dois que representa uma ocasião de sofrimento para o sujeito; porque ele está em situação de desenvolvimento psicológico impedido de atividade pelas tarefas que são pequenas demais para o desenvolvimento do sujeito (CLOT, 2006b, p. 27).

Segundo o autor, o sujeito é afetado por uma impotência momentânea e o pensamento acha sua fonte nas provas do real. Assim, ao buscar transpor essa impotência, é possível que o sujeito se desenvolva. Porém, o desenvolvimento da atividade também pode levar ao desenvolvimento do sujeito. É nesse sentido que devemos compreender a importância da referida distância.

Por isso, é essencial que o professor fique atento às demandas do meio e às necessidades dos alunos em suas diferentes faixas etárias, conforme podemos observar no excerto a seguir.

> Violeta: lá no comecinho né o plano sobre sentimentos... eu percebi que com o Infantil 5... com as duas turmas do 5 deu certinho sabe... eles foram muito bem e eles são participativos e comentam mas com o Infantil 4 é... não dá certo porque a gente quer fazer aquele círculo e quer que eles fiquem ali quietinhos compartilhando... não tem como fazer isso com eles... eu vi que não ia dar eu percebi que eu logo já coloquei a música de novo e falei vamos na música mesmo... aí foi muito mais produtivo a gente brincou se divertiu

Nesse relato, ao mencionar o círculo para as crianças compartilharem, a professora refere-se à atividade de roda de conversa, utilizada nas aulas com a educação infantil para que as crianças falem sobre um determinado assunto. Ao observar que as crianças não estavam respondendo de forma satisfatória à atividade de falar sobre os sentimentos em inglês, a professora retoma a música. Situações como essa requerem a subjetividade do professor (CLOT, 2006b; 2010a) e vão compondo sua experiência, de fundamental importância no momento de elaboração dos planos de ensino.

No projeto, o compartilhamento de alguns planos de ensino pelas professoras voluntárias foi um aspecto significativo.

> Violeta: a profe (menciona o nome da professora) enviou os planos ali no início... foi bem importante porque a gente não sabia nem como começar... nada
>
> Violeta: a gente trabalhou com todos os desenhos... trabalhamos com atividades é... trabalhamos até com tinta guache que não tava lá no plano... foi assim bem legal

O apoio entre os professores foi, também, oportuno na etapa de planejamento das aulas. Além disso, observamos que a professora incorporou ao plano compartilhado a atividade com tinta, denotando, novamente a subjetividade do professor (CLOT, 2006b; 2010a).

Desenho

O desenho é uma forma de a criança agir sobre o mundo que a cerca e se comunicar. Ela o faz pela observação, pela memória e pela imaginação (DERDYK, 2020). Para a autora, desenhar é uma atividade lúdica que envolve aspectos operacionais (funcionamento físico, temporal, espacial, material, as regras) e o imaginário (projetar, pensar, idealizar situações).

O desenho da criança é, de início, apoiado por gestos, e somente posteriormente transforma-se em signo independente (VYGOTSKY, 1991). A criança utiliza a dramatização, gesticulando o que deveria desenhar, de modo que "os traços constituem somente um suplemento a essa representação gestual" (VYGOTSKY, 1991, p. 72). Segundo o autor, aos três anos de idade a criança ainda não é consciente do significado simbólico do seu desenho, o que ocorrerá, por completo, por volta dos sete anos de idade.

Para o autor, é comum, também, que a criança desenhe o que ela conhece, como base no que ela lembra e não observando diretamente. Faz isso, geralmente, contando uma história, o que caracteriza certo grau de abstração. O desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal, podendo ser considerado um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita, que se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras (VYGOTSKY, 1991).

Dessa forma, o desenho configura-se, também, como um importante instrumento no processo de ensino da língua inglesa na educa-

ção infantil. De acordo com a professora Violeta, o "negócio" das crianças é desenhar.

> Violeta: e também os desenhos né porque... eles (alunos do Infantil 4) não param quietos muito assim e eles gostam muito de pintar... o negócio deles é desenhar

Para a professora, o ato de desenhar pode "acalmar" os alunos, o que é importante porque através do desenho a criança se expressa, se comunica e se desenvolve. Assim como ocorre na língua materna, no aprendizado do inglês, ela atribui significado às novas palavras através do desenho, para, posteriormente desenvolver a linguagem escrita.

Massa de modelar e tinta

Todo o mundo da cultura, concebido pela mão do homem, é resultado da criatividade e imaginação humanas (VYGOTSKY, 2012). Assim, a imaginação tem uma contribuição muito grande na construção do conhecimento humano.

Da mesma forma, na perspectiva vygotskyana, a atividade lúdica excede a experiência sensório-motora, sendo conduzida por regras e ideias, o que faz com que esteja diretamente relacionada ao desenvolvimento da capacidade de pensar e de falar (FERREIRA, 2020).

Atribuindo papel fundamental à ludicidade no ensino de inglês para crianças, a professora Violeta aborda a importância da imaginação e da criação.

> Violeta: e também teve o projeto ali que a profe (menciona o nome da professora) passou sobre *my body*... eu achei muito interessante... consegui trabalhar também... a gente brincou com massinha de modelar né criando um monstrinho ali é... dando as dicas pra eles e eles criando da forma que eles achavam que era sabe

Tanto a massinha de modelar quanto a tinta, citadas anteriormente, são recursos para reforçar grupos de vocabulários estudados, para desenvolver a motricidade fina das crianças e proporcionar sua imaginação e seu desenvolvimento como um todo.

A seguir, tecemos algumas considerações sobre o encontro reflexivo e a proposta do diálogo dirigido, bem como acerca das contribuições das temáticas que aqui encerramos.

Considerações finais

O diálogo dirigido sobre a atividade requer que se tome por base uma atividade concreta e singular, em que são expostos detalhes e modos de fazer. Dessa maneira, há chances de se identificar dificuldades e possíveis soluções, bem como de se compartilhar experiências positivas. É a *confrontação* que potencializa uma *reflexão crítica, orientada para mudanças e uma análise da atividade, direcionada à transformação no trabalho*.

No entanto, o diálogo dirigido, concebido dessa forma, que foi proposto no encontro de socialização das atividades realizadas pelas professoras voluntárias, por algum motivo, não se concretizou. Talvez, poderíamos ter sugerido um encontro anterior para explicar, em detalhes, aspectos relacionados ao funcionamento do *diálogo dirigido sobre a atividade* e verificar a aceitação das professoras.

Por outro lado, é possível que as professoras também tivessem dificuldade para participar desse suposto encontro, pois, embora os encontros do projeto tenham sido no formato *online*, nem sempre todos os membros tinham disponibilidade para estar presentes, dada a heterogeneidade do grupo. De fato, o funcionamento de coletivos de trabalho esbarra em algumas dificuldades. Nas escolas, por exemplo, seria necessária a criação de espaços e tempos intrainstitucionais para os professores discutirem os critérios de um trabalho bem sucedi-

do, bem como os obstáculos que demandam reflexão crítica e criativa por parte dos professores.

Observamos que a discussão das professoras no encontro foi apenas sobre o relato da aula dada, sem relacionar com o plano de ensino. Nesse sentido, os dados referem-se, de modo geral, apenas ao trabalho realizado e interpretado pelas professoras, sem fazer comparação com o trabalho prescrito (plano de ensino), com exceção das considerações da professora Violeta sobre a ineficiência da roda de conversa sobre sentimentos com as crianças do Infantil 4 e acerca do trabalho com a tinta guache que não estava no plano, pois apontam para reflexões do trabalho realizado, confrontando-o com o que havia sido planejado.

Ainda, a discussão contempla *o que foi trabalhado* nas aulas, mas não revela *como* as ações foram implementadas, o que não favorece os questionamentos, o *confronto* consigo mesmo e entre os pares, entre as diferentes maneiras de se realizar o trabalho. Portanto, a análise da atividade e reflexões que se abrem a partir desta, para eventuais transformações, podem ficar esmaecidas.

Apesar disso, os dados mostram resultados interessantes que podem contribuir com o trabalho do professor de língua inglesa para crianças. Alguns dos temas identificados, a exemplo da afetividade, do apoio da escola e dos planos de aula, são essenciais em qualquer etapa da educação. Outros, como atividade motora, musicalização, desenho e recursos como massa de modelar e tinta são, comumente, pertinentes ao universo da Educação Infantil em geral e, por isso, ao ensino de inglês para crianças.

Ao ancorarmo-nos em autores para discorrermos sobre os temas que são trazidos nos relatos, relembramos o quão importante é o movimento constante e incessante entre teoria e prática e vice-versa, no âmbito do trabalho docente. Apesar das práticas serem imbuídas de teorias e, concomitantemente, gerarem novas teorias, é fundamen-

tal que o professor possa sempre revisitá-las como forma de tornar sua prática ainda mais consciente.

Depreendemos dos diálogos estabelecidos com as professoras e com os autores trazidos que ensinar inglês na Educação Infantil é muito mais do que ensinar uma nova língua, é contribuir também com outros aspectos do desenvolvimento das crianças. Por isso, é essencial conhecê-las, levando em conta os aspectos motor, afetivo e cognitivo indissociáveis, visando a uma atmosfera agradável, desenhada, cantada, modelada e tingida; por que não? Com muita emoção e imaginação!

Referências

ARNOLD, J.. Attention to Affect in Language Learning. **Anglistik:** International Journal of English Studies, v. 22, n. 1, p. 11-22, 2011. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias. Acesso em: 11 out. 2022.

CAROLY, S. ; BARCELLINI, F.. O desenvolvimento da atividade coletiva. *In*: FALZON, Pierre (org.). **Ergonomia construtiva**. Trad. Laerte Sznelwar. São Paulo: Blutcher, 2016. p. 55-72.

CLOT, Y.. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006a. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi, Leny Sato.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n.2, p. 19-30, mai./ago. 2006b.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010a.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Teixeira, G. J. de F. e Vianna. M. M. Z. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. 4. ed. Madrid: Morata, 2011.

DENARDI, D. A. C.. **Inglês para crianças e para idosos**. Projeto de Extensão. Pato Branco: UTFPR, 2021.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 1. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DIOLINA, K.; BUENO, L.. "O combinado" entre professores: marcas da (des) vitalidade do coletivo. **Horizontes**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.71-82, set./dez. 2017.

FAZION, F. ; LOUSADA, E. G.. Formação de professores sob a perspectiva da análise do trabalho: dificuldades, conflitos e possibilidades do métier. **Fólio–Revista De Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 235-252, jan./jun. 2021.

FERREIRA, C. A. de M. A contribuição da atividade lúdica na construção do pensamento e da linguagem, em uma perspectiva sócio-histórica. *In*: FERREIRA, C. A. de M. (org.). **Psicomotricidade da educação infantil à gerontologia**: teoria e prática. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FERREIRA, Mário Cesar. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v.11, n.1, p. 83-99, jun. 2008.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. **Los professores como intelectuales**. Hacia una pedagogia critica del aprendizaje. 1. ed. Barcelona: Paidós, 1990.

GUÉRIN, F. *et al*. **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. Tradução L. Sznelwar, *et al*. São Paulo: Blücher, E.2001.

HOLDEN, S.; NOBRE, V.. **Teaching English Today**. Londres: Intrinsic Books, 2021.

LAUXEN, A. A; DEL PINO, J. C. A interlocução entre pares: contribuições para a reflexão da prática pedagógica do professor-formador. **Signos**, Lajeado, , n. 1, p. 94-119, 2020.

LIMA, A. **Como transformar a prática docente nas escolas**: Guia definitivo para o coordenador pedagógico. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MIOSSEC, Y. Entretien avec Yvon Miossec "Toute l'énergie est mobilisée sur l'analyse des risques". **Gestes**, Saint-Denis, abr. 2021. Disponível em: https://gestes.cnrs.fr/entretien-avec-yvon-miossec-toute-lenergie-est-mobilisee-sur-lanalyse-des-risques/. Acesso em: 5 jun. 2022.

MODOLO, S. de F. B. **Gêneros de atividade**: a face oculta do trabalho docente evidenciada em um texto de instrução ao sósia. 2019. 205f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

MOLLO, V.; FALZON, P.. Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities**. Applied Ergonomics**, v. 35, n. 6, p. 531-540, 2004. Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01584557. Acesso em: 29 mai. 2022.

MOLLO, V. ; NASCIMENTO, A. Práticas reflexivas e desenvolvimento dos indivíduos, dos coletivos e das organizações. *In*: FALZON, P. (org.). **Ergonomia construtiva**. Trad. Laerte Sznelwar. São Paulo: Blutcher, 2016. p. 283-304.

MONTEIRO, L. M. T. O Professor Reflexivo: considerações teóricas e práticas. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 91-104, jan./jun. 2021.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 111-127.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho docente no ensino superior**: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, G. de C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G ; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

SANTOS, E. H. Trabalho prescrito e real no atual mundo do trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-27, fev./jul. 1997.

SCHOEPP, K. Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. **The Internet TESL Journal**, v. 7, n. 2, 2001. Disponível em: http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html. Acesso em: 10 jul. 2022.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Nova York: Basic Books, 1983.

SILVA, T. B. Expressões e atividades musicais na educação infantil **Revista SL Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 217-238, out. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. Trad. J. C. Neto; L. S. M. Barreto ; S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância.** Ensaio de Psicologia. Trad. J. P. Fróis. 1. ed. Lisboa: Dinalivro, 2012.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. Tradução Pablo Manzano Bernárdez. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 220, p. 44-49, 1993.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: an introduction. 2. ed. Londres: Routledge, 2014.

ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LIC NO BRASIL

Vera Rodrigues
Taisa Pinetti Passoni

Introdução

Contextualização

No cenário atual, observamos a ampliação da oferta de ensino de Língua Inglesa (LI) para crianças. Assim como destacam diferentes autores (PICCINI; MERLO, 2019; CARVALHO; TONELLI, 2016), sustentando-se no discurso do "quanto mais cedo melhor", tal segmento tem sido valorizado e, por consequência se desdobrado em diferentes atividades que permeiam esta realidade – produção de materiais didáticos, expansão de instituições que direcionam o ensino do inglês para crianças, bem como de escolas que se identificam como bilíngues, de modo especial, na iniciativa privada. Desta realidade resulta a necessidade de se encontrar profissionais qualificados para o ensino desse idioma em todas as etapas da educação, principalmente na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental 1 (EF1).

Apesar da grande demanda, na atualidade não há uma graduação específica para formar professores de língua inglesa para crianças (LIC), considerando que o curso de Letras, apesar de ser a única licenciatura que forma professores de inglês no Brasil, não abarca a formação específica para atuar neste contexto. Do mesmo modo, a graduação em Pedagogia não forma profissionais para lecionar nenhuma Língua Estrangeira (LE).

Além da falta de formação específica devido a não obrigatoriedade do ensino de uma LE nas etapas iniciais da educação, ainda não temos legislação em vigor que oriente a prática pedagógica nesses contextos[1]. Desse modo, os professores de LIC enfrentam a realidade escolar sem suporte específico para as necessidades de seu público. Assim, muitos deles recorrem a documentos tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém esta abarca apenas o ensino de inglês a partir do ensino fundamental 2 (EF2), sendo necessário adaptar as informações disponibilizadas às etapas iniciais da educação para planejar o ensino.

Apesar das lacunas formativas e legislativas mencionadas, diante do crescente interesse pela temática, há diversos estudos sobre as práticas de ensino de língua que contribuem para a compreensão deste contexto, sendo importante reuni-los a fim de auxiliar o agir docente. No que tange à formação de professores de inglês, abordar tais estudos têm potencial para suprir as demandas existentes na preparação dos profissionais que cada vez mais encontram oportunidades de atuação na EI e no EF1.

Assim, o presente trabalho visa a realização de um levantamento de estudos que versam sobre as abordagens e métodos de LIC no Brasil,

1 O parecer 02/2020 responsável pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue apresenta orientações que devem nortear a formação e atuação docente para estes contextos. Apresar de evidenciar aspectos que devem ser determinantes para uma nova realidade no cenário nacional, durante a escrita do presente texto, o documento aguarda homologação, portanto ainda não entrou em vigor. http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file

de modo a refletir sobre práticas pedagógicas que podem contribuir para o entendimento de aspectos específicos relacionados a essa área. Para abordar esta temática, este estudo irá partir de trabalhos acadêmicos que já versaram sobre questões metodológicas do ensino de LIC. Após a concretização do levantamento será possível identificar as perspectivas de língua defendidas e/ou mencionadas, bem como realizar a análise e caracterização das abordagens e métodos citados pelos autores desses estudos, relacionando-os com as propostas de atividades apresentadas nas publicações.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo, realizar um levantamento de estudos que discorrem acerca de abordagens e métodos de ensino de inglês para crianças no Brasil. Com relação aos objetivos específicos, trata-se de: a) Levantar os principais estudos, dos últimos cinco anos (2017-2021), relacionados às abordagens e métodos do ensino de LIC no Brasil, por meio da ferramenta Google Scholar; b) Caracterizar as principais abordagens e métodos elencados no levantamento de estudos; c) Identificar as perspectivas de línguas presentes nos estudos levantados; E, ao final, d) apresentar exemplos, localizados nos estudos selecionados, de como essas abordagens e métodos podem contribuir com práticas de sala de aula.

O levantamento

Para a concretização dos objetivos, utilizamos o método de pesquisa bibliográfica que, para Apple (1999, p. 343 *apud* Reis 2008, p. 52) resulta "de um processo de filtragem do que se produz em determinado campo, o qual opera em um nexo de poder/conhecimento". O levantamento bibliográfico realizado consistiu em localizar os principais e mais recentes estudos sobre o tema da pesquisa. Para isso, utilizamos a plataforma Google Scholar, partindo dos seguintes termos de busca: "ensino de inglês para crianças" e "ensino de inglês na educação infantil", filtramos a busca por período, considerando as publicações dos úl-

timos cinco anos (2017-2021). O primeiro levantamento de estudos foi realizado no dia 14 de julho de 2021 por meio do termo de busca "ensino de inglês para crianças". A princípio, não foi utilizado nenhum um tipo de filtro na pesquisa, o que resultou em um total de 218.000 publicações localizadas. Após restringir a data de publicação entre 2017 e 2021 restaram 15.500 publicações. Já o segundo levantamento foi realizado no dia 16 de julho de 2021 a partir do termo "ensino de inglês na educação infantil". Primeiramente, sem nenhum tipo de filtro na pesquisa, obtivemos o total de 99.400 publicações localizadas. Após restringir a data de publicação entre os anos de 2017 e 2021, restaram 15.500 publicações.

Dadas às limitações de tempo e espaço característicos de publicações desta natureza, de modo a apresentar um panorama sobre a temática, o recorte aqui apresentado enfoca os 10 primeiros resultados apresentados aleatoriamente pela plataforma a partir de cada um dos termos de busca, totalizando 20 publicações a serem analisadas.

Visando elencar apenas os estudos diretamente relacionados ao tema da pesquisa, analisamos os títulos, resumos e palavras-chaves dos estudos, sendo que nessa etapa oito trabalhos foram descartados, devido à falta de relação com a proposta deste estudo, ou seja, publicações que não versavam especificamente sobre LIC no Brasil. Na sequência, após a leitura completa das publicações restantes, realizamos a análise de 12 estudos que abordam a temática de métodos e abordagens utilizadas no ensino de LIC no Brasil.

A língua inglesa na contemporaneidade

Para situar as discussões aqui apresentadas, faz-se necessário discorrer acerca da língua inglesa na atualidade. Assim como destaca Rocha (2008, p. 436), "[é] consenso que vivenciamos hoje um acelerado processo de globalização, já que as mudanças em curso a nível mundial tendem a intensificar a interdependência entre diferentes cultu-

ras e sociedades." A globalização, e seus efeitos decorrentes, ampliam a necessidade de comunicação e interação entre os países, aspecto que implica na busca de um idioma que possa mediar estes contatos. Nessa dinâmica, a utilização, e por consequência, a busca pela aprendizagem da língua inglesa têm se intensificado, e impactado os sistemas educacionais ao redor do mundo.

Nesse sentido, o inglês vem sendo utilizado para a comunicação entre falantes considerados nativos e não-nativos, sendo concebido, nestas relações, como Língua Internacional. Assim, como afirma Matsuda (2006, p. 158, tradução nossa) "o desenvolvimento da internet e da comunicação online nos últimos anos contribuiu para o aumento do uso do inglês para comunicação internacional."

O inglês tem se expandido a ponto de se tornar um meio de comunicação entre diversos povos, com diferentes objetivos comunicativos. Diante dessa difusão, o inglês passou a ser visto e definido de acordo com os seus usos e funções. Jordão (2014) relata a existência de algumas terminologias relacionadas ao uso do inglês, a saber: Inglês como Língua franca (ILF), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como Língua Global (ILG) e Inglês como Língua Estrangeira (ILE).

O ILF pressupõe que o inglês usado entre pessoas de diferentes primeiras línguas seja entendido em suas especificidades contextuais de utilização, o que o distingue do inglês como língua materna. Já o ILI refere-se ao uso do inglês em contextos comunicativos entre diferentes países (Comunicação entre falantes nativos e não-nativos), os quais, por sua vez, possuem diferentes línguas maternas. Quanto ao Inglês como língua Global, trata-se de um paradigma de que todas as pessoas falem o inglês como "Língua Adicional". Por fim, o Inglês como Língua Estrangeira pode ser entendido como uma língua ensinada e aprendida por falantes não-nativos (JORDÃO, 2014).

Jordão (2014) e Matsuda (2006) também trazem a expressão Inglês como Língua Adicional (ILA) para se referir aos falantes que têm

uma língua materna diferente do inglês, mas que também o utilizam para comunicação. Essas diversas terminologias, surgidas na contemporaneidade para caracterizar os usos do inglês, revelam as tendências e influências do desenvolvimento global perceptível em todos os níveis de estruturação social.

Na atualidade parece haver uma tendência de consenso entre diversos estudiosos para a utilização da perspectiva do Inglês como Língua Franca, na qual o processo de ensino/aprendizagem da LI deve possibilitar a comunicação/interação entre falantes nativos e não-nativos, visando a compreensão e o respeito à diversidade linguística e cultural existentes.

Ademais, conforme Calvo, El Kadri e Gimenez (2014), em vista da intensa utilização do inglês por pessoas de diferentes nacionalidades, as quais visam a concretização de múltiplos propósitos, o inglês passa a ser concebido como língua franca e esse novo status interfere nas decisões curriculares das escolas de países como o Brasil.

No que concerne ao ambiente escolar, Matsuda (2006), Calvo, El Kadri e Gimenez (2014) e Gimenez (2015) apontam para a necessidade da utilização de diferentes variantes do inglês para além das comumente utilizadas (Norte-americana e Britânica). As autoras também sugerem a apresentação da pronúncia e da cultura de diversos países, conforme a intencionalidade, visando reforçar a existência da diversidade e a exploração de recursos autênticos que contextualizem o ensino.

Assim como os estudiosos aqui apresentados, a BNCC (BRASIL, 2017) também defende o ensino do inglês na perspectiva de ILF, destacando a necessidade de que se aborde a diversidade linguística e cultural existente e que se empregue um carácter interdisciplinar e sociointeracional do ensino de línguas, com o intuito de promover o desenvolvimento da percepção crítica e a aproximação do ensino com a realidade do aluno. Nesse sentido, tendo em vista a ausência

de diretrizes específicas para ensino de LI na EI e no EF1, há que se inferir que estas etapas idealmente deveriam adotar a mesma perspectiva de língua assinalada pelos documentos norteadores das etapas posteriores, bem como as tendências atuais relativas à difusão, e portanto, no ensino e na aprendizagem do inglês.

Com relação ao ensino de inglês para crianças no Brasil, ao contrário do que pressupõe o senso comum, Suzumura (2016, p. 18 *apud* Lima, 2019, p. 43) afirma que ensinar inglês para crianças "exige muito preparo do professor, tanto na parte didática, quanto em outras questões que vão além do ensinar inglês". Assim é essencial ao professor de inglês para crianças o constante estudo e aprimoramento de suas práticas.

É importante destacar que está em processo a implementação de legislação específica para o ensino bilíngue, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (SIQUEIRA, 2020). Porém, ainda nos dias atuais, devido à ausência de diretrizes específicas para o ensino de inglês nesta etapa da educação, é comum que profissionais recorram à BNCC para orientar o ensino para este público. Nesse sentido, Rocha (2008, p. 436), aponta que são "oriundas na natureza optativa desse ensino, a inexistência de parâmetros político-administrativos para sua implementação, o que deixa pouco claro quem deva responsabilizar-se pela concretização do processo, se órgãos públicos ou empresas terceirizadas [...]".

Diante disso, tendo em vista que a EI e o EF1 podem se consolidar como etapas de primeiro contato da criança com o idioma, de modo a estar preparado a ingressar no EF2, caberia ao professor de LIC conhecer as diversas abordagens e métodos existentes, que possam orientar efetivamente sua prática e o entendimento acerca da perspectiva de LI adotada pelas orientações nacionais para seu ensino.

Resultados e discussões

Dado o processo de levantamento descrito, apresentamos no quadro abaixo as publicações analisadas neste estudo. Assim, conforme o quadro 1, temos as 12 publicações, organizadas cronologicamente e identificadas a partir do processo de filtragem de dados mencionado anteriormente.

Quadro 1 – Principais publicações entre 2017 e 2021 sobre abordagens e métodos do ensino de LIC no Brasil

Número	Publicação	Classificação
1	BETTONI, Melissa; CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. A Pronúncia no ensino de Inglês para crianças: Crenças e Práticas do Professor. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiás, v. 9, n. 4, dez. 2017.	Artigo
2	BROSSI, Giuliana Castro e SILVA, Marise Pires da. English for kids: ensino e pesquisa na extensão. *In:* FREITAS, Carla Conti de *et al*. (orgs.). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua**. Anápolis: Ed. UEG, 2018.	Capítulo de Livro
3	PÉRICO, Ana Gabriela. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças:** percurso reflexivo e analítico de uma professora. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCar, São Carlos, 2018.	Tese
4	SILVA, Thiago Hellen Oliveira *et al*. Projetando uma aplicação para apoiar o ensino de inglês a partir de uma experiência de uso. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 7., Fortaleza, 2018. **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação SBIE**, Fortaleza, 2018.	Artigo

Número	Publicação	Classificação
5	LIMA, Ana Paula de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I:** possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. Tese (Doutorada em Educação) – Programa De Pós-Graduação em Educação, Unesp, Rio Claro, 2019.	Tese
6	TEIXEIRA, Nicole; DE CAMPOS, Aline. Jogos digitais e realidade virtual na Educação Infantil: Uma abordagem na Língua Inglesa. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 8., Fortaleza, 2019. **Anais do Workshop de Informática na Escola,** Fortaleza, 2019. p. 1364-1368.	Artigo
7	ARAÚJO, Roberta; LIMA, Larissa. Ensino de Inglês na Educação Infantil e a BNCC. *In:* ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNI7, v. 9, n. 1, 2019, Fortaleza. **Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da UNI7,** Fortaleza, UNIV7-CE, 2019.	Artigo
8	TEIXEIRA, Nicole de Cássia Mesquita. **O uso de jogos digitais na Educação Infantil:** uma abordagem na Língua Inglesa. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2019.	TCC de especialização
9	MALTA, Liliane Salera. "What is your favorite color?": práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua Inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 30-47, 2019.	Artigo

Número	Publicação	Classificação
10	FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. A afetividade na superação de desafios: aplicação de uma sequência didática no ensino de inglês para uma criança autista. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS	ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., São Carlos, 2020. **Anais do CIET: EnPED: 2020–(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, UFSCar, 2020.	Artigo
11	FERREIRA, Otto Henrique Silva; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 3, set./dez. 2020.	Artigo
12	MORATO, Rodrigo Altair; FERREIRA, Rafaela Cícera; PEREIRA, Cláudio Alves. Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 83, set./dez. 2020.	Artigo

Fonte: Elaboração própria.

Assim, como fica explícito no quadro acima, as publicações analisadas congregam oito artigos, um capítulo de livro, duas teses e ainda um trabalho de conclusão de especialização. Com relação à quantidade de estudos publicados por ano, um material foi publicado em 2017, três materiais foram publicados no ano de 2018, cinco no ano de 2019 e três no ano de 2020, sendo que nenhuma publicação selecionada foi publicada no ano de 2021.

No que concerne à participação das regiões brasileiras no cenário de pesquisas sobre o ensino de LI para crianças, verificamos que a maior parte dela se refere à região Sul com um total de cinco publica-

ções. Em seguida, aparece a região Sudeste com quatro publicações, a região Nordeste com duas publicações e, por fim, a região Centro-Oeste com apenas uma publicação. A região Norte não apresentou publicações. Tal panorama aponta que possivelmente as discussões em foco estejam mais adiantadas em algumas regiões, em detrimento de outras, o que nos leva a refletir acerca do quanto os estudos podem revelar sobre o quadro da oferta do ensino de LIC nestas localidades.

Quanto aos objetivos das publicações analisadas, constatamos que são bem diversos e, em geral, abordam o ensino de LIC, mas com enfoques e modos distintos. Os objetivos das publicações analisadas vão desde a investigação das crenças e práticas dos docentes, discussão sobre a formação de professores de inglês para crianças, elaboração e análise de materiais, reflexões sobre como o professor de inglês na educação infantil percebe a relação entre a BNCC e sua prática, apresentação da importância do uso de ferramentas tecnológicas e sequências didáticas, utilização de afetividade e esclarecimento sobre o conceito de educação bilíngue. A diversidade de temas e objetivos das publicações analisadas demonstra a relevância e abrangência da área.

De acordo com Leffa (2012, p. 392), "[a] proposta de um método depende da percepção que o proponente tem de língua." Assim, convém observar as perspectivas de língua adotadas nas publicações analisadas. As terminologias identificadas foram: Inglês como Língua Estrangeira (ILE), Inglês como Língua Adicional (ILA), Inglês como Língua Global (ILG) e Inglês como Língua Franca (ILF).

A partir da análise das publicações foi possível verificar que quatro delas citam o Inglês apenas como Língua Estrangeira (ILE) (PÉRICO, 2018; TEIXEIRA; DE CAMPOS, 2019; TEIXEIRA, 2019; MALTA, 2019). No entanto, é importante mencionar que ao final do artigo de Teixeira e De Campos (2019) destaca-se a mudança que vem ocorrendo na forma como se vê o ensino de inglês a partir das considerações trazidas pela

BNCC. Além disso, o artigo de Malta (2019) aponta para a necessidade de se romper com os padrões de ensino voltado apenas às variantes de prestígio, e, menciona a importância da diversificação de métodos.

Duas publicações citam o inglês como LE e como LA, sendo estes conceitos usados de modo intercambiável (FERREIRA; TONELLI, 2020–publicação 11[2]; MORATO; FERREIRA; PEREIRA, 2020). Em duas das publicações não foi possível identificar claramente qual é a perspectiva de língua defendida (SILVA, 2018; FERREIRA; TONELLI, 2020–publicação 10). Quanto a tese de Lima (2019) destaca-se que a perspectiva adotada pelos professores participantes da pesquisa é o ILE, e que sendo assim, desconsidera-se o fato de que a LI tem sido concebida como uma língua franca devido a sua utilização em grande escala na comunicação entre falantes não-nativos. O artigo de Bettoni e Campos (2017) cita o inglês como Língua Global (ILG), enquanto no capítulo de livro *English for kids: ensino e pesquisa na extensão*, Brossi e Silva (2018) citam o termo ILE, mas destacam que, devido ao fenômeno da globalização, o inglês tem se tornado uma Língua Global.

Apenas a publicação de Araújo e Lima (2019) defende claramente a perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF). A constatação de que poucas publicações defendem abertamente ou citam a perspectiva do ILF requer atenção, uma vez que esta é a perspectiva de língua defendida pela BNCC, que, até o momento, é o único documento norteador do ensino de LI, mesmo que não seja específico para os níveis de EI e EF1. A perspectiva do ILF coaduna com o contexto de mundo globalizado, multifacetado e em constante mudança que vivenciamos, sendo que a sua utilização colabora para um processo de ensino-aprendizagem de línguas contextualizado e com maior possibilidade de efetividade.

A preferência de parte expressiva dos estudos pelo conceito de Língua Estrangeira (PÉRICO, 2018; TEIXEIRA; DE CAMPOS, 2019;

2 Conforme ordem numérica do quadro 1 apresentado anteriormente.

TEIXEIRA, 2019; MALTA, 2019; FERREIRA; TONELLI, 2020–publicação 11; MORATO; FERREIRA; PEREIRA, 2020) pode ser motivada pelo fato de que as recentes orientações da BNCC ainda estão sendo implementadas na prática do contexto de ensino. Nesse sentido, os estudos considerados, enquanto espaços de reflexão e análise, denotam o que está ocorrendo na prática pedagógica.

No que concerne às abordagens e métodos apresentados pelas publicações analisadas, de acordo com Morosov (2008, p. 23), o termo abordagem é "um conjunto de crenças teóricas e práticas" que envolve a escolha do conteúdo e procedimentos adequados ao contexto, de modo a definir o porquê de se ensinar este ou aquele conteúdo. Por sua vez, "o termo método está relacionado a como o ensino deve ser conduzido." Geralmente as abordagens e os métodos são definidos pela instituição de ensino que seleciona um material didático em consonância com seus propósitos. No entanto, em alguns casos, cabe ao professor todas as escolhas relacionadas ao processo de ensino, daí a relevância da formação de professores contemplar tais aspectos.

Com relação às abordagens mencionadas, ressaltamos que há publicações que mencionam a utilização de mais de uma abordagem alternadamente ou simultaneamente. Observamos que, algumas publicações destacam a utilização da abordagem afetiva (LIMA, 2019; TEIXEIRA; DE CAMPOS, 2019; FERREIRA; TONELLI, 2020–publicação 10), abordagem baseada no uso de tecnologias digitais (SILVA, 2018; TEIXEIRA; DE CAMPOS, 2019; TEIXEIRA, 2019), abordagem comunicativa (PÉRICO, 2018; LIMA, 2019), abordagem sociointeracional (LIMA, 2019; ARAÚJO; LIMA, 2019), abordagem sob a perspectiva crítica (BROSSI; SILVA, 2018; MALTA, 2019), abordagem tradicional (PÉRICO, 2018; LIMA, 2019), abordagem inclusiva (FERREIRA; TONELLI, 2020; FERREIRA; TONELLI, 2020), abordagem fonológica (BETTONI; CAMPOS, 2017), abordagem natural (PÉRICO, 2018), abordagem gramatical (PÉRICO, 2018) abordagem construtivo-colabora-

tiva (LIMA, 2019) e abordagem instrucional (MORATO; FERREIRA; PEREIRA, 2020).

Quanto aos métodos utilizados em articulação às abordagens identificadas, verificamos a utilização de métodos de ensino de pronúncia, métodos ativos, leituras e discussões coletivas (rodas de conversa), trabalho construtivo-colaborativo, reflexão crítica (uso do LCs), práticas translíngues, gamificação, realização de atividades lúdicas, interativas e comunicativas, Planejamento Temático Baseado em Tarefas (PBT), Método Resposta Física Total (Total Physical Response – TPR), utilização de objetos concretos, imagens e sons, produções artísticas e produção de textos visuais e orais, utilização da língua para ensinar conteúdos de outras disciplinas. Os métodos propostos nas publicações são utilizados de modo simultâneo ou alternado durante o processo de ensino-aprendizado.

O artigo de Bettoni e Campos (2017), publicação 1, traz a abordagem fonológica, que como o próprio nome antecipa, foca no ensino dos aspectos fonológicos da língua. Esta abordagem foi aplicada por meio de métodos de ensino de pronúncia que abrangem atividades que envolvem a utilização de músicas, poemas, rimas, repetições, leitura, conversação, apresentação de símbolos fonéticos e formato da boca e atividades de escuta.

Com relação à abordagem sob a perspectiva crítica e transdisciplinar proposta por Brossi e Silva (2018), publicação 2, esta diz respeito à visão do professor como um mediador, que facilita e possibilita que os aprendizes interajam e tenham autonomia na tomada de decisões e reflexões frente às situações sociais a partir de multiletramentos e em contextos de ensino transdisciplinares. Tal abordagem é caracterizada pela utilização do método que prevê a reflexão a partir do uso de atividades como contação de histórias, jogos, vídeos e músicas.

Já a tese de Périco (2018), publicação 3, destaca a abordagem comunicativa, a qual visa o uso da língua enquanto é ensinada, isto é,

a língua é vista como o fim e o meio do percurso de ensino e aprendizagem. Périco (2018) também menciona as abordagens natural, tradicional e gramatical como sendo meios utilizados pelos professores em exercício. O método adotado, por sua vez, trata do ensino por meio da LE e do uso do Planejamento Baseado em Tarefas (PBT) ou *Task-Based Instruction* (TBI), que tem como unidade central a tarefa. Para sua concretização, primeiramente é feita uma sondagem do público-alvo para que se descubram os tipos de tarefas necessários. Em seguida, são divididas as tarefas por tipos e na sequência estas são aplicadas. Com relação às atividades, estas envolvem contação de história, recorte, colagem, confecção de dedoches, plantio de feijões, caça palavras, utilização de imagens, listagem, etc. (PÉRICO, 2018).

Com relação à abordagem baseada no uso de tecnologias digitais, o artigo de Silva (2018), publicação 4, aborda situações em que os alunos possam ser ativos em seu processo de aprendizagem, como na proposta de uso de um software educativo que Silva (2018) elaborou para auxiliar professores de LIC.

A tese de Lima (2019), publicação 5, menciona o uso das abordagens tradicional, comunicativa, construtivo-colaborativa, sociointeracional e afetiva, dando ênfase ao uso das quatro últimas. Os métodos utilizados são de leituras e discussões coletivas, trabalho construtivo-colaborativo, reflexão crítica, realização de práticas translíngues, uso de sequências didáticas e do *Total Physical Response*. A autora aponta como opções de atividades o uso de brincadeiras, cantigas, histórias, jogos, utilização de objetos concretos, imagens e sons, artes e tecnologias.

Com relação ao artigo de Teixeira e Campos (2019), publicação 6, as autoras defendem uma abordagem de ensino afetiva e ativa. Na abordagem ativa, conforme já mencionado anteriormente, o aluno tem autonomia no processo de aprendizagem, ou seja, nesse caso, ao fazer uso de um jogo educativo. A questão afetiva envolve a interação entre

aluno e professor, pois, assim como pontua Teixeira e Campos (2019, p. 1365) "[...] o desenvolvimento cognitivo também está ligado fortemente às emoções do indivíduo." As atividades previstas nesse caso envolvem a utilização de jogos online.

O artigo de Araújo e Lima (2019), publicação 7, apresenta a abordagem sociointeracional, defendida pela BNCC, que prevê propiciar o contato com diferentes culturas, países e povos que têm o inglês como língua materna, de modo que a aprendizagem seja interdisciplinar e intercultural. O método utilizado diz respeito ao uso de dinamicidade, interatividade e ludicidade nos procedimentos de ensino, e, para isso são utilizadas atividades que envolvam música, roda de conversa e brincadeiras, uso de imagens, histórias, vídeos e jogos.

No TCC de especialização de Teixeira (2019), publicação 8, menciona-se o uso da abordagem ativa por meio da utilização de atividades que envolvam as tecnologias digitais, destacando que as crianças estão iniciando cada vez mais cedo seu contato com a tecnologia, estando mais propensas às diferentes formas de aprendizagem.

No artigo de Malta (2019), publicação 9, é utilizada a abordagem sob a perspectiva crítica, na qual o letramento não é ensinado de modo isolado, mas sim ligado a questões de identidade, cultura, sociedade, justiça e transformação social. Com relação aos métodos, verificamos a utilização dos LCs e rodas de conversa, estimulando a participação ativa dos alunos, há como opções de atividades, a apresentação de imagens e uso de temáticas relacionadas aos interesses dos estudantes.

Com relação ao artigo de Ferreira e Tonelli (2020), publicação 10, são destacadas as abordagens inclusiva e afetiva na qual o professor é direcionado a incluir e levar sentimentos positivos ao aluno em relação à proposta utilizada. A abordagem é posta em prática a partir de procedimentos metodológicos como a contação de uma história e a produção de textos visuais e orais.

No artigo de Ferreira e Tonelli (2020), publicação 11, os autores apresentam a abordagem inclusiva, que prevê a inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio de métodos adaptados e específicos para esses indivíduos, tais como estímulos concretos para facilitar a organização visual, recursos tecnológicos multimodais, atividades lúdicas, interativas e comunicativas e a realização de atividades como contação de histórias, pintura e organização e produção de textos visuais.

Por sua vez, no artigo de Morato, Ferreira e Pereira (2020), publicação 12, é trazida à tona a abordagem instrucional, na qual o conteúdo não linguístico de outras disciplinas é ensinado por meio de um idioma adicional, o ensino tem caráter interdisciplinar e visa formar alunos bilíngues e multiletrados.

Essa diversidade de abordagens e métodos está relacionada à Era Pós-método em que nos encontramos, em que, assim como afirma Bettoni e Campos (2017), não há um único método a ser seguido. Leffa (2016, p. 42), também aponta na mesma direção ao salientar que "a solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, nunca é para todos os contextos." Assim, depreendemos que é viável e importante a utilização de mais de um método que possa facilitar e seja adequado e definido a partir da realidade dos jovens aprendizes. A alternância e/ou utilização simultânea de procedimentos de ensino exemplificada pela diversidade de abordagens e métodos fica evidente após a análise aqui empreendida.

Considerações finais

O trabalho aqui apresentado objetivou realizar um levantamento de publicações sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil, a fim de identificar, conceituar e discorrer acerca das abordagens e dos

métodos mencionados nesses estudos. Além disso, visamos apontar as perspectivas de língua adotadas e exemplos de atividades propostas/realizadas para a efetivação das abordagens e métodos em sala de aula.

Ao analisar um recorte das publicações sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil, foi possível constatar a predominância da visão de língua atrelada ao conceito de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Já o ILF, defendido pela BNCC, é pouco contemplado nas publicações analisadas, mesmo sendo uma perspectiva que coaduna com o contexto de mundo que vivenciamos.

Ademais, constatamos que não há um consenso do emprego de uma única perspectiva que seja adequada em todos os contextos de LIC, para uma escolha mais efetiva, seja ela realizada pelo professor ou pela escola, há que se considerar o objetivo da aprendizagem, o contexto e as especificidades de cada instituição de ensino, turma e alunos. A diversidade de abordagens e métodos identificada a partir das publicações esta relacionada à Era Pós-método, em que não há um único método a ser seguido e, dessa forma, é possível sugerir que sejam adotados diferentes métodos a fim de colaborar com os processos de ensino e aprendizagem de acordo com as demandas locais específicas.

Este trabalho objetivou partir de um breve panorama de estudos que exemplificam o conhecimento já acumulado sobre o tema, de modo a observar as principais contribuições e observar lacunas, contribuindo para orientar o agir docente. Devido a sua natureza metodológica, a análise aqui apresentada abarcou apenas uma amostra de estudos da área e, por isso, pesquisas mais aprofundadas se fazem necessárias. Tais reflexões apontam tanto para complexidade do tema quanto para urgência da criação de espaços formativos que possam proporcionar aos docentes a qualificação necessária para atender as demandas deste público em específico.

Referências

ARAÚJO, R.; LIMA, L. Ensino de Inglês na Educação Infantil e a BNCC. *In:* ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNI7, 15., v. 9, n. 1, Fortaleza, 2019. **Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da UNI7,** Fortaleza, UNIV7-CE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Base Nacional Comum Curricular. **Educação é a base.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 24 jun. 2021.

BETTONI, M.; CAMPOS, F. R. G. A Pronúncia no ensino de Inglês para crianças: Crenças e Práticas do Professor. **REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Goiás, v. 9, n. 4, dez. 2017.

BROSSI, G. C. ; SILVA, M. P. da. English for kids: ensino e pesquisa na extensão. *In:* FREITAS, C. C. de *et al*. (orgs.). **Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de língua**. Anápolis: Ed. UEG, 2018.

CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Inglês como língua franca na sala de aula: sugestões didáticas. *In:* EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (orgs.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa:** propostas didáticas para a educação básica. Campinas: Pontes, 2014. p. 299-316.

CARVALHO, I.; TONELLI, J. R. A. Quanto mais cedo, mais difícil: os desafios no ensino de inglês para crianças. **Revelli – Revista de educação, linguagem e literatura**, v. 8, n. 2, p. 1-18, jun. 2016.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. A afetividade na superação de desafios: aplicação de uma sequência didática no ensino de inglês para uma criança autista. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, São Carlos, 2020. **Anais do CIET: EnPED: 2020–(Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, UFSCar, 2020.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A.. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 16, n. 3, set./dez. 2020.

GIMENEZ, T. Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global (Renaming english and educating teachers of a global language). **Estudos linguísticos e literários**, Salvador, n. 52, ago./dez. 2015.

JORDÃO, C. M. ILA-ILF-ILE-ILG: quem dá conta? **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, p. 13-40, 2014.

LEFFA, V. **Língua estrangeira: ensino de aprendizagem.** 1. ed. Pelotas: Educat, 2016. 323p.

LIMA, A. P. de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I:** possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa De Pós-Graduação em Educação, Unesp, Rio Claro, 2019.

MALTA, L. S. "What is your favorite color?": práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua Inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 9, n. 23, p. 30-47, 2019.

MATSUDA, A. Negotiating ELT assumption in EIL classrooms. *In:* EDGE, J. (Ed.). **(Re)locating TESOL in an age of empire.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 158–170.

MORATO, R. A.; FERREIRA, R. C.; PEREIRA, C. A. Perspectivas de ensino bilíngue de inglês na educação básica brasileira. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 83, set./dez. 2020.

MOROSOV, I. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira.** Curitiba: Ibpex, 2008.

PÉRICO, A. G.. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças:** percurso reflexivo e analítico de uma professora. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCar, São Carlos, 2018.

PICCIN, G.; MERLO, M. C. R. Educação em língua estrangeira para crianças. *In*: FERRAZ, D.M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.). **Bate Papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 240-244.

REIS, S. Pesquisa em Letramento Crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. *In:* DURÃO, A. B.A.B.; ANDRADE, O. G.;

Reis, R.(orgs.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. 1. ed. Londrina: Moriá, 2008. p. 51-83**.**

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. **Revista do SETA**, Campinas, v. 2, 2008.

SILVA, T. H. O. *et al*. Projetando uma aplicação para apoiar o ensino de inglês a partir de uma experiência de uso. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 7., Fortaleza, 2018. **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação SBIE**, Fortaleza, 2018.

SIQUEIRA, I. **PROCESSO Nº: 23001.000898/2019-20.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 21 jul. 2021.

TEIXEIRA, N.; DE CAMPOS, A. Jogos digitais e realidade virtual na Educação Infantil: Uma abordagem na Língua Inglesa. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), 8., 2019. **Anais do Workshop de Informática na Escola,** 2019. p. 1364-1368.

TEIXEIRA, N. de C. M. **O uso de jogos digitais na Educação Infantil:** uma abordagem na Língua Inglesa. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2019.

INGLÊS PARA CRIANÇAS À LUZ DA TEORIA SOCIOCULTURAL

Didiê Ana Ceni Denardi
Laura Fernanda de Barros

Introdução

O interesse em aprender a língua inglesa tem aumentado grandemente no contexto mundial. Em parte, pelas consequências da globalização face às novas tecnologias cada vez mais presentes nas sociedades contemporâneas que, por sua vez, demostram também a necessidade do uso língua inglesa para comunicação, quer seja por interesses profissionais, quer seja por interesses pessoais. Diante dessas demandas, Rocha (2007) afirma que o ensino-aprendizagem de língua inglesa desde a Educação Infantil assume um papel fundamental nessa tendência contemporânea e acrescenta que o ensino de língua inglesa para crianças (LIC) tem por objetivo promover o desenvolvimento linguístico, além de "contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança" (ROCHA, 2007, p. 278).

Ademais, para Leffa (2016), o ensino de uma língua, adicional à língua materna, não visa apenas ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também à noção de cidadania. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC–BRASIL, 2018, p. 39) demostra que "a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plu-

rais, dialogando com a riqueza e diversidade cultural das famílias e da comunidade".

Em face a essas proposições, o objetivo deste capítulo é apresentar uma revisão de alguns estudos sobre o ensino de LIC à luz da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2010), cujos fundamentos também podem ser estendidos à aquisição de línguas adicionais, no que tange à ideia de professor como agente mediador do processo de aprendizagem.

Para tanto, este capítulo está organizado em duas seções. Inicialmente, apresentaremos uma revisão de bibliografia, contemplando conceitos basilares e norteadores da teoria sociocultural proposta por Vygotsky (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2010). Em seguida, serão apresentadas algumas contribuições de pesquisadores da área da Linguística Aplicada para o ensino de língua inglesa na educação infantil à luz da teoria sociocultural.

A Teoria Sociocultural: breves considerações

A Teoria Sociocultural, baseada nos estudos do psicológico russo Lev Semenovitch Vygotsky (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2010) constitui-se em uma abordagem sociocultural do desenvolvimento humano, ou seja, consiste na ideia de que o homem se desenvolve na interação com o outro no meio em que vive. Em sua obra "A construção do pensamento e da linguagem", Vygotsky (1991) discute "o problema do pensamento e da linguagem", discorrendo sobre como ocorre o funcionamento psicológico humano para o desenvolvimento do pensamento e da fala. Para isso, ele se debruçou sobre os estudos das Funções Psicológicas Superiores, a saber: atenção voluntária, memória lógica, raciocínio, planejamento, execução e monitoramento dos processos mentais.

Esse conceito, no entanto, é antecedido por outro, dentro do desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, denominado Funções Psicológicas Elementares. Segundo Vygotsky (1991), as fun-

ções psicológicas elementares consistem nas faculdades biológicas que estão presentes no ser humano desde seu nascimento, ou seja, são as capacidades de reações reflexas e associações simplistas. O autor, afirma, ainda, que "nenhuma das funções intelectuais elementares se manifesta pela primeira vez ou é efetivamente uma aquisição nova dessa fase transitória" (VYGOTSKY, 1991, p. 193). A transição dessa capacidade inata ao ser humano ocorre por volta dos dois anos de idade, idade a partir da qual se inicia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

> Como se sabe, o animal pode assimilar determinadas palavras da fala humana e aplicá-las segundo a situação. Antes desse período, a criança também assimila determinadas palavras que, para ela, são estímulos condicionados ou substitutos de alguns objetos, pessoas, ações, estados e desejos. Nessa idade, a criança conhece apenas as palavras que aprende com outras pessoas. Agora a situação muda radicalmente: ao ver o novo objeto, a criança pergunta: "Como isso se chama?" A própria criança necessita da palavra e procura ativamente assimilar o signo pertencente ao objeto, signo esse que lhe serve para nomear e comunicar (VYGOTSKY, 1991, p. 155).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores diz respeito à capacidade psíquica, unicamente humana, que ocorre ao atingir a tomada de consciência e controle das atividades mentais, ou seja, o pensamento em si. Além disso, "as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem" (VYGOTSKY, 1991, p. 254). Ou seja, o ser humano não nasce com essa capacidade, mas a desenvolve a partir do momento que adquire a habilidade da linguagem, não como mera repetição de palavras soltas, ou balbucios, mas a capacidade humana

de abstração, de relacionar, planejar, entre outras atividades denominadas complexas.

Ademais, o modo como o conhecimento do mundo é internalizado pela criança, ou seja, a forma como as funções psicológicas superiores são desenvolvidas, é marcado pela imersão cultural do ser humano. Segundo Vygotsky (1984), "chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa (VYGOTSKY, 1984, p. 40). Esse é um processo que sendo "interpessoal é transformado num processo intrapessoal", ou seja, "uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente" (VYGOTSKY, 1984, p. 41), resultando em desenvolvimento/aprendizagem. Todo esse processo diz respeito às atividades que ocorrem no cérebro humano. Passados esses estágios inicialmente distintos da fase *pré-intelectual* e *pré-verbal*, da fala e do pensamento, respectivamente, Vygotsky (1991) salienta que: "em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, e o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual" (VYGOTSKY, 1991, p. 157). Em outras palavras, a emergência das funções psicológicas superiores é uma evolução das funções elementares em contato com a cultura, por meio da linguagem, que permite ao ser humano desenvolver essa capacidade psíquica, que por sua vez é exclusivamente humana.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento de um indivíduo ocorre primeiramente no nível social para então ocorrer no nível psicológico por meio de dispositivos semióticos, tais como gestos, imagens e a linguagem, sendo que a linguagem exerce o papel central no desenvolvimento humano (LANTOLF; APPEL, 1994). Dessa forma, a relação do ser humano com o mundo deixa de ser uma relação com base em estímulos-respostas, ou seja, biológica ou elementar e passa a ser uma relação entre o universo biológico e o histórico-social, mediada por artefatos culturais, dentre os quais está a linguagem. Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 173), o "desenvolvimento não é a simples con-

tinuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento–do biológico para o histórico-social".

Portanto, para que os sujeitos se desenvolvam nessa relação dialética de mundo, além dos instrumentos externos e objetivos, a linguagem é determinante nesse processo agindo como instrumento de mediação simbólica, ou seja, o signo, dado sua função reguladora das ações na psique humana. Em síntese, em todas as culturas ou grupos sociais, a medição simbólica acontece por meio de um sistema de signos culturalmente construído, incluindo instrumentos, símbolos e sistema linguístico, que são capazes de cumprir uma função comunicativa e organizadora da psique em relação ao mundo. Em outras palavras, "o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem" (VYGOTSKY, 1991, p. 359). Ademais, para o autor,

> operamos com a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança cuja fonte são a colaboração e a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991, p. 359).

A despeito disso, a cultura tem uma atribuição fundamental na vida do ser humano por ser parte constitutiva da vida; ter o papel de cultivar laços, ressignificar e transformar o mundo através de sistemas simbólicos de reinterpretação. Nessa perspectiva, a linguagem é, também, um símbolo da cultura e tem a incumbência de mediar todo o processo de internalização do desenvolvimento humano, dado que existe uma ligação entre a fala e o pensamento.

Buscando elucidar o papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2010, p. 58) desenvolve o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" para conceituar as condições para o desenvolvimento da criança que, por sua vez, depende dos níveis de desenvolvimento real (zona de desenvolvimento real) e do ní-

vel de desenvolvimento potencial da criança (zona de desenvolvimento potencial).

Na teoria de Vygotsky, a "zona de desenvolvimento real" é um espaço psíquico constituído pelo conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, aquilo que individuo efetivamente já aprendeu. Já, a "zona de desenvolvimento potencial" refere-se à possibilidade de desenvolvimento ainda mais elevado do que aquele em que o indivíduo se encontra. Desse modo, o conceito metafórico "zona de desenvolvimento proximal" refere-se à distância ou elemento intermediário entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. Vygotsky (1984) elucida essa relação de aprendizagem da seguinte forma:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1984, p. 58).

Em síntese, todas as trocas, vivências, ações e interações do ser humano, processos de conhecimento da cultura familiar, social histórica do ser humano, são, ao final de tudo, resultados da identidade e definição de seres sempre em desenvolvimento. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como um processo que ocorre na internalização por meio de instrumentos semióticos vários, dentre eles destaca-se a linguagem como o mais potente.

Na seção a seguir, discutiremos o ensino de inglês para crianças (LIC), a partir de estudos cuja base teórica é a Teoria Sociocultural.

Ensino de língua inglesa para crianças

O ensino de língua inglesa para crianças tem ganhado espaço no contexto brasileiro devido às mudanças globais, geradas por impactos tecnológicos nas sociedades contemporâneas, bem como pela ascensão da língua inglesa enquanto língua franca (ILF), ou seja, como "uma língua global comum" (SALLES; GIMENEZ, 2010, p. 26) a falantes de diferentes línguas maternas. Esses fatores, somados à exigência de qualificação profissional dos jovens brasileiros, têm despertado o desejo de pais de colocar seus filhos em institutos de idiomas para aprender essa língua desde a mais tenra idade.

No entanto, há vários desafios teóricos e práticos para que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças consolide-se efetivamente. Sem negligenciar a importância de discutir os desafios relacionados à ausência e/ou inconsistência de políticas linguísticas nacionais para este campo de ensino[1], escolhemos discutir aqui aspectos concernentes ao processo de aquisição/aprendizagem de uma nova língua/língua adicional[2] por crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.

O processo de ensino-aprendizagem de LIC é algo bastante complexo, uma vez que deve "além de promover o desenvolvimento

1 O ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto educacional brasileiro é permeado por diversos desafios, desde sua implementação e obrigatoriedade nos ensinos primário e secundário em 1837, com a criação do Colégio D. Pedro II, passando por momentos de implementação de diferentes métodos de ensino que não se efetivaram por falta de qualificação dos professores, como foi o caso da implementação do método direto, de 1930 a 1945, ou por momentos de retirada da obrigatoriedade do ensino da língua no ensino fundamental (LEFFA, 1999; PARANÁ, 2008; MENEZES, 2015), chegando aos nossos dias em que essa língua é entendida como língua franca (BORDINI; GIMENEZ, 2014). Ademais a falta de formação especializada de profissionais, o tempo limitado de aula e a configuração de um contexto histórico que reflete falta de prioridade e políticas públicas brasileiras, dentre outros aspectos, configuram-se como sequelas da fragilidade ou ineficiência de políticas públicas de ensino e de formação de professores de inglês, resultando em um número insuficiente de brasileiros que sabem inglês.

2 Segundo Lôpo-Ramos (2021), o conceito 'línguas adicionais', refere-se às línguas que se somam às que o indivíduo já tem. Entendemos que esse conceito sugere um termo mais abrangente, neutro e menos marcado ideologicamente (LÔPO-RAMOS, 2021).

linguístico, contribuir para o crescimento intelectual, físico, emocional e sociocultural da criança" (ROCHA, 2007, p. 278). Sendo assim, a abordagem sociocultural, centrada no estudo do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2010), nos parece a mais adequada para subsidiar teoricamente o ensino e a aprendizagem de LIC. Nessa abordagem, "o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem" (VYGOTSKY, 2010, p. 173).

Dessa maneira, a aprendizagem de uma língua adicional ou da língua materna na fase inicial da vida de uma criança pode ser potencializada quando ocorre em um ambiente de interação entre a criança e o adulto. É preciso levar em consideração métodos, procedimentos e atividades que desenvolvam, prioritariamente, a interação entre a criança e o mundo/outro para que o desenvolvimento/aprendizagem de uma língua adicional ocorra.

Portanto, o contato entre os sujeitos não deve ocorrer apenas com atividades de memorização de palavras, de modo repetido e cansativo, mas em um ambiente que possibilite a interação entre os pares e objetos no mundo, de forma a garantir significado para o aprendiz. Em outras palavras, acreditamos que no ensino de LIC é preciso enfatizar o papel das atividades sociointerativas e significativas, isto é, o ensino-aprendizagem da língua alvo depende dos tipos de atividades que os aprendizes têm contato e da maneira como ocorre a interação entre os pares e grupos. Para Rocha (2007, p. 273), "devemos ter em mente que muitos outros fatores, dentre eles, confiança, motivação, autoestima e personalidade influenciam decisivamente no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Desse modo, acreditamos que o desenvolvimento cognitivo/linguístico na Educação Infantil, se desenvolve em contato com o os alunos e professores (outros) na escola e em casa (meio cultural). Para tal, atividades como a música, contação de histórias, jogos e brincadeiras infantis são as indicadas para as crianças, possibilitando que essas aprendam as es-

truturas linguísticas da língua adicional, bem como as regras e respeito à sociedade que nas atividades se inserem. Especificamente sobre histórias infantis (HI), Tonelli (2013) advoga que "ao ouvir e compartilhar HIs em LI, as crianças constroem novos conhecimentos por meio de interações que ocorrem em sala de aula" (p. 304).

Ademais, Cameron (2001) e Rocha (2007), por sua vez, destacam o ensino baseado em tópicos (*topic-based*) ou temas (*theme-based*) definidos por atividades variadas e inter-relacionadas através do seu conteúdo. Segundo Rocha (2007), "os conteúdos representam os tópicos/temas através dos quais os conteúdos serão mobilizados, visando a construção de competências no ensino de LEC" (ROCHA, 2007, p. 297). Para essa autora, a grande vantagem desse tipo de abordagem é o engajamento da criança na construção de sentidos que despertam o interesse e sentimentos dos aprendizes "e permitem o ensino mais personalizado, possibilitando o trabalho com todas as habilidades" (ROCHA, 2007, p. 297).

Outra questão apontada por Rocha (2007), baseando-se em Halliwel (1992), refere-se ao papel da interdisciplinaridade nos estudos de línguas orientados por tópicos e temas. Dado que, dessa maneira, o professor tem a possibilidade de trabalhar com "diferentes linguagens com a criança e que envolve a ligação entre o ensino de línguas e tecnologias, como também o trabalho com uma diversidade de expressões culturais, tais como dança, pintura, teatro, música, trabalhos manuais, entre outras" (ROCHA, 2007, p. 299).

Portanto, as práticas pedagógicas devem imprimir, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2018), "intencionalidade educativa", ou seja, a ação consciente do mediador, através das atividades, de modo a assegurar um ambiente de aprendizagem para que os objetivos propostos pelo professor sejam alcançados.

Voltando à questão de que o ensino e a aprendizagem de LIC não é uma tarefa fácil, entendemos que mesmo pessoas adultas que têm

consciência de seus objetivos (viajar, dar aulas, etc.), por vezes desanimam com essa árdua tarefa. Com as crianças, isso se torna ainda mais complexo, visto que, para uma criança gostar e se interessar pela língua é preciso que haja um interesse, não no sentido de um objetivo concreto a ser alcançado por ela, mas no sentido de que as atividades e aulas sejam significativas (CAMERON, 2001; TONELLI, 2013) provocando nas crianças curiosidades, desafios e significados. Como salienta Rocha (2007, p. 283) "as crianças tendem a se cansar facilmente, perdendo, consequentemente, seu interesse e atenção, rapidamente".

Desse modo, retomamos um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky (1991), ou seja, o conceito supramencionado de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que em nossa área de atuação, corresponde a uma competência que prevê uma dinamicidade mediada pelo professor, com objetivo de transformar ou aperfeiçoar um conhecimento em sala de aula de língua inglesa. Cameron (2001, p. 22) enfatiza que essa capacidade pode ser entendida como um modo de medir a inteligência da criança não pelo que ela faz sozinha, mas o que pode fazer com ajuda de alguém. Ademais, corroboramos o entendimento de Krashen (1987) de que para que a mediação seja efetiva, ao trabalhar na ZDP, o professor deve oferecer insumos pouco além do que a criança já conhece, ou seja de apenas 1 nível acima do que o aprendiz já conhece (i + 1)[3], de forma que ela consiga passar do conhecimento já adquirido (Zona de Desenvolvimento Real) e alcançar o novo conhecimento (Zona de Desenvolvimento Potencial) com tranquilidade. Caso o insumo esteja muito além dos conhecimentos que o aprendiz já possui, esse aprendiz poderá não conseguir relacionar o conteúdo / conhecimento que está sendo ensinado pelo professor. Embora Krashen (1987) refira à hipótese do insumo com aquisição da lingua-

3 Krashen (1987) discute cinco hipóteses básicas sobre o processamento da aquisição e da aprendizagem de uma segunda língua: a hipótese da aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua; a hipótese do monitor; a hipótese da ordem natural; a hipótese do filtro afetivo; e a hipótese do *input*. Essa última é traduzida para o português como "hipótese do insumo". Assim, em (i +1), o "i" refere-se a *input*.

gem de forma natural no cotidiano da vida, acreditamos que essa hipótese possa ser considerada também no ensino formal.

Nesse mesmo sentido, ou seja, a partir do conceito de ZDP, ou do espaço para o desenvolvimento que as crianças necessitam para desenvolverem-se cognitivamente e linguisticamente, Cameron (2001, p. 26) alerta para o fato de que as atividades e tarefas que o professor propõe às crianças em sala de aula não devem nem ser muito difíceis e nem muito fáceis. Se muito difíceis, as crianças tendem a desistir de realizá-las; se muito fáceis, elas as realizam a partir do que já sabem e não do novo conhecimento que se objetiva que elas venham a construir. Assim, é preciso que haja um equilíbrio entre as propostas de atividades (demandas) e os orientações (suporte) do professor na sua realização. Nas palavras da autora, "a diferença entre demandas e suporte cria o espaço para o crescimento e produz oportunidades de aprendizagem[4]" (CAMEROM, 2001, p. 27, tradução nossa).

O ser humano é um ser histórico e que está em constante evolução a partir do contato com os outros, portanto, os instrumentos e símbolos construídos no mundo são um reflexo da evolução humana. Nas palavras de Vygotsky (1991), "um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do próprio tipo de desenvolvimento–do biológico para o histórico-social" (VYGOTSKY, 1991, p. 173). Seguindo essa abordagem, o desenvolvimento ocorre por meio da medição através de instrumentos e signos no mundo. A linguagem é vista como instrumento simbólico com objetivo de nomear e dar sentido aos objetos e ações no mundo. Portanto, a linguagem é um instrumento intermediário na aprendizagem de uma língua adicional na relação que ocorre entre os pares e objetos para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças. Ou seja, a língua inglesa é tomada como instrumento para desenvolver nas crianças motivações, desejos, raciocínio lógico,

4 "The difference between demands and supoport creates a space for growth and produces opportunities for learning." (CAMEROM, 2001, p. 27).

dentre outras funções e, por conseguinte, o desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social das crianças. Mas, a língua inglesa é também o objeto de ensino, isto é, é a língua que se quer ensinar ou que se ensina, resulta no desenvolvimento linguístico das crianças. Em outras palavras, em sala de aula, a língua inglesa tem dupla função: é ao mesmo tempo instrumento e objeto de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Rocha (2007), baseando-se em Cameron (2001), "assevera que o ensino efetivo de línguas para crianças deve respaldar-se em princípios e pressupostos teóricos que iluminem a prática do professor que atua nesse contexto" (ROCHA, 2007, p. 284). Assim, Rocha (2007) ressalta que um certo desafio recai sobre o professor mediador desse processo, pois precisa ter conhecimentos relacionados ao modo como a criança se desenvolve, aprende e se interessa pelas coisas para que o ensino da língua seja efetivo, dado que, nessa perspectiva, o ensino de inglês para crianças tem caráter de formação social e cultural. Por outro lado, a autora também advoga a favor de um profissional proficiente na língua que ensina.

Ademais, os adultos usam a linguagem para facilitar e mostrar o mundo para as crianças, partindo dessa ideia, algumas estratégias são apontadas por Cameron (2001), com base nos estudos de Wood, Brunner e Ross (1976), no que tange a rotinas e andaimes necessários para aprendizagem de uma nova língua. Para a autora, o professor deve ajudar as crianças nas suas evoluções atendendo o que é relevante (sugerindo, elogiando, fornecendo atividades de foco), adotando estratégias úteis (encorajando o ensaio, sendo explícito sobre a organização da atividade) e, por fim, lembrando os aprendizes dos objetivos da tarefa (lembrando, modelando, fornecendo atividades) (CAMERON, 2001).

Outra questão apontada por Cameron (2001), também ancorada nos estudos de Wood *et al*. (1976), refere-se ao conceito de rotinas. Wood *et al.* (1976) observaram como os pais liam histórias infantis para seus filhos ao colocá-los para dormir à noite, desde que eram

bebês à idade de 6 ou 7 anos, quando as crianças já se encontravam em processo de letramento. No início, o pai ou mãe folheia o livro juntamente com o bebê e chama a atenção para as cenas, os objetos os personagens, as paisagens etc. Com o passar do tempo, perguntas sobre o conteúdo são feitas e a criança responde, mais adiante, quando em processo de letramento, a criança lê a história para o adulto. Assim, as atividades de ler uma história infantil que a criança não conseguia fazer sem ajuda especializada, tornam-se de fácil execução a partir de situações e atividades rotineiras e significativas para a criança.

Transferindo o conceito de rotinas para o contexto escolar, Cameron (2001 p. 11) afirma que "as rotinas de sala de aula podem oferecer oportunidades de desenvolvimento linguístico". A autora exemplifica a questão por meio de uma atividade com papel e tesoura. Depois de apresentar determinada atividade aos estudantes, a professora pede: "*George, please give out the scissors. Margaret, please give out the paper"* (p. 11). A rotina e repetição de enunciados como esses levam as crianças a prever os significados e as intenções da professora, no entanto com a repetição da atividade, a professora pode acrescentar novas palavras e expressões, usando a língua de forma mais complexa como, por exemplo, em: "*Sam, please ask everybody if they want white paper or black paper;* or *Give out a pair of scissors to each group"* (p. 11). De acordo com a autora:

> Rotinas, então podem oferecer oportunidades desenvolvimento significativo da linguagem; elas permitem que a criança construa sentido da nova língua ativamente a partir da experiência familiar e fornecem um espaço de desenvolvimento da língua. Rotinas abrirão muitas possibilidades para o desenvolvimento de habilidades linguísticas[5] (CAMERON, 2001, p. 11, tradução nossa).

5 "Routines then can provide opportunities for meaningful language development; they allow the child to actively make sense of new language from familiar experience and provide a space for language growth. Routines will open up many possibilities for developing language skills" (CAMERON, 2001, p. 11).

Sem pretender esgotar a discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem de LIC , podemos dizer que as contribuições teóricas, conceitos e estratégias apresentados até aqui, nos permitem refletir sobre: a) o papel do ensino de LIC no desenvolvimento integral da criança; b) papel das tarefas e atividades nas aulas de LIC; c) a importância da *mediação* na construção de conhecimento de LIC, e, por conseguinte, d) no papel do professor linguisticamente proficiente e conhecedor do universo infantil; e) no desenvolvimento linguístico, físico, emocional, social e cultural das crianças proporcionado pelo ensino de LIC, dentre outros aspectos.

Algumas considerações finais

Este capítulo teve como objetivo geral apresentar uma breve revisão de alguns estudos sobre o ensino de inglês para crianças à luz da Teoria Sociocultural (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2010).

Discutimos, de forma breve, alguns construtos da Teoria Sociocultural, tais como mediação, internalização, linguagem, funções psicológicas superiores e zona de desenvolvimento real, proximal e potencial (VYGOTSKY, 1984; 1991; 2010a; 2010b). Em síntese, a premissa central nos estudos de Vygotsky é a constatação de que o desenvolvimento intelectual do ser humano ocorre por meio da interação entre indivíduos, sempre de forma constante.

Ademais, procuramos discutir o ensino-aprendizagem de inglês para crianças, a partir dos construtos teóricos revisados e dos estudos de Cameron (2001), Rocha (2007; 2008) e Tonelli (2013) como uma abordagem que prevê a dinamicidade da sala aula com implementação de atividades múltiplas e interdisciplinares para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural das crianças. Dito de outra forma, trata-se da defesa da implementação de atividades significativas que refletirão no engajamento dos pares no processo de aprendizagem de língua inglesa e que, de modo genérico, repro-

duzirão práticas sociais oriundas de trocas culturais e vivências entre os indivíduos.

De modo geral, é possível concluir que, apesar dos desafios impostos pela complexidade do processo de ensino-aprendizagem de LIC, esse mesmo processo pode oferecer cenários novos e oportunidades únicas para ampliar a formação social e o desenvolvimento infantil, uma vez que, além das habilidades de comunicação em uma língua adicional, a experiência entre os pares e grupos pode contribuir para a expressão e formação pessoal de cada criança envolvida no processo, bem como para a construção de uma identidade social e cultural de determinados contextos de educação infantil e ensino fundamental-anos iniciais.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BORDINI, M.; GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como língua franca no Brasil (2005-2012): uma metassíntese qualitativa. **Signum: Estudos Linguísticos,** Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

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

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Nova Jersey: Prentice-Hall International, 1987.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to vygotskian approaches to second language research. *In*: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ed.). **Vygoskian appraches to second language research**, Norwod: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 1-32.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira:** ensino-aprendizagem. Pelotas: UCP, 2016

LÔPO-RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito "guarda-chuva". **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, v. 13, n. 01, p. 233–267, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207. Acesso em: 03 set. 2022.

MENEZES. D. de A. **Ensino de inglês e formação de professores:** reflexões e sobre o contexto brasileiro. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica**: Línguas Estrangeiras. Curitiba: SEED, 2008.

ROCHA, C. H. **O Ensino de línguas para crianças no contexto educacional Brasileiro:** breves reflexões e possíveis provisões. Campinas: Unicamp, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. *In*: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, 2., Campinas, 2008. **Anais da Seta**, Campinas, Unicamp, 2008.

SALLES; M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **BELT Journal,** Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 23-36, jan.-jul. 2010.

TONELLI, J., R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Psychology and Psychiatry,** Great Britain, Pergamon Press, v. 17, p. 89-100, 1976.

Parte II

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O LÚDICO E O AFETO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelli Cristina Carlin dos Santos
Didiê Ana Ceni Denardi
Lovania Roehrig Teixeira

Introdução

O ensino de Língua Inglesa (doravante, LI) tem se destacado pois, conforme Salles e Gimenez (2010, p. 26), "[a] notável expansão do inglês no mundo e seu uso via comunicação internacional nas últimas décadas–especialmente por falantes não-nativos–vêm trazendo novos desafios, preocupações e expectativas". Cientes da importância do conhecimento de LI, as escolas vêm inserindo o idioma no currículo desde a Educação Infantil. De acordo com Rocha (2007), o idioma já está consolidado nos currículos dos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental da rede privada, como também no setor público, apesar de ser "facultativo"[1], conforme Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2017).

Uma vez que a LI se faz cada vez mais presente no cotidiano de todos, incluindo no das crianças, por meio de desenhos animados,

1 "Facultativo" é o termo usado por Rocha (2007).

jogos, brincadeiras, por exemplo, é importante aproveitar a oportunidade para ensinar às crianças essa língua por meio do que mais lhes toca: brincadeiras, diversão, sensibilidade e emoção. Nesse contexto, a ludicidade e a afetividade são ferramentas relevantes para mediar esse processo de ensino-aprendizagem.

Ao participar de atividades lúdicas e que envolvam a afetividade, as crianças tendem a sentir-se mais à vontade, confortáveis, familiarizadas, agindo, portanto, com maior naturalidade em situações formais de ensino. Um ambiente com essa atmosfera possibilita segurança, consequentemente um bom contexto de ensino-aprendizagem.

A fim de contribuir com estudos sobre o ensino-aprendizagem de LI, focalizando o lúdico e a afetividade, foi realizada uma pesquisa-ação com crianças da Educação Infantil, de faixa etária de 3 anos de idade, em um estabelecimento de educação privada de Pato Branco (PR) e o seu tema, "Corpo Humano", foi desenvolvido a fim de seguir o planejamento anual proposto para a disciplina de LI naquela escola. Especificamente, procuramos investigar o papel da ludicidade e da afetividade nas aulas de LI por meio de análises de anotações em diário e excertos significativos provindos de quatro horas-aula de LI gravadas em áudio e vídeo. Desse modo, o objetivo principal da pesquisa foi verificar a presença da ludicidade e da afetividade nas aulas e refletir sobre o impacto das manifestações lúdicas e afetivas no desenvolvimento das crianças e no ensino-aprendizagem de LI.

Em termos teóricos, utilizamos como pano de fundo a teoria de Vigotski (2010), perpassada por Tonelli (2005) e Rocha (2007) e suas ideias sobre o ensino de LI para Crianças; pelas reflexões sobre o brincar no ensino-aprendizagem de LI, de Moyles (2002), Cristovão e Gamero (2009); e pelos aspectos ligados à ludicidade e à afetividade, de Figueira (2010) e Buose e Santos (2017), que desenvolveram pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI com crianças de 7 a 10 anos de idade.

Este capítulo está assim organizado: inicialmente, trazemos conceitos importantes da Teoria Sociocultural de Vigotski (2007) e das outras bases teóricas; em seguida, descrevemos aspectos da pesquisa, tais como a metodologia, o contexto e os participantes; após, apresentamos a discussão e análise dos dados; finalmente, apresentamos as considerações finais.

Teoria Sociocultural de Vigotski

A Teoria Sociocultural desenvolvida por Lev Semenovitch Vigotski[2] interessa a várias áreas de conhecimento, entre elas, a psicologia e a educação, uma vez que buscou juntamente com seus colaboradores, Luria e Leontiev, "reunir, num mesmo modelo explicativo, mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, como o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, ao longo de um processo sócio-histórico" (OLIVEIRA, 2010, p.13).

Para Vigotski, é no meio social que ocorre a interação com o outro, a qual é essencial para o desenvolvimento humano. Tal interação ocorre desde o nascimento. O desenvolvimento humano, de acordo com Oliveira (2010, p. 58), "em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento [...]". Ou seja, a maturação ocorre de forma natural, como por exemplo a sucção, a capacidade de enxergar, enquanto a aprendizagem ocorre por meio da troca com o outro, seja com adultos ou com crianças mais experientes.

Conforme Vigotski (2007, p. 23), a fala tem papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo de crianças e o processo de media-

2 Segundo Oliveira (2010), Vigotski nasceu em 1986 na cidade Orsha, Bielarus, formou-se em Direito e frequentou aulas de História, Literatura, Psicologia e Filosofia, mais tarde, atuou em diversas instituições de ensino. Devido a seu interesse em processos neurológicos estudou também Medicina e em 1926 começa a organizar um laboratório de Psicologia para crianças deficientes. Vigotski morreu em 1934 vítima de tuberculose.

ção permite a evolução da fala. A mediação é "o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação" (OLIVEIRA, 2010, p. 28). Para Vigotski (2007), existem dois tipos de mediadores, os instrumentos e os signos. Por instrumento entende-se o elemento que media o trabalho e o objeto de trabalho, são elementos externos ao indivíduo, facilitadores do trabalho humano: "O machado, por exemplo, corta mais e melhor do que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo" (OLIVEIRA, 2010, p. 31). Então, instrumentos têm como propósito auxiliar a relação homem-mundo.

Já os signos são elementos mediadores que representam algo e objetivam auxiliar o armazenamento de informações, são representações de algo real e permitem que projetemos elementos mentalmente:

> [s]ignos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra *mesa*, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa; o símbolo 3 é um signo para a quantidade três; o desenho de uma cartola na porta do sanitário é um signo que indica 'aqui é o sanitário masculino' [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

Tanto os instrumentos quanto os signos e a mediação são aprendidos, passados, criados e modificados graças as relações sociais. A disseminação desses elementos ocorre por meio da troca de experiências, imitação, observação, linguagem e, principalmente, interação. A respeito da imitação: "Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para desenvolvimento intelectual" (VIGOTSKI, 2007, p. 162).

Além de dedicar-se a compreender o desenvolvimento humano, Vigotski (2007) também apresenta uma teoria acerca dos processos de aprendizado. O autor defende que as crianças já chegam à escola com conhecimentos prévios, ou também chamados não sistematizados, dependentes do meio social no qual estão inseridas. A diferença

é que o aprendizado escolar produz algo novo que se soma ao que já se conhece. Nesse sentido, o desenvolvimento ocorre na relação com o outro e a sociedade tem papel primordial no desenvolvimento humano. Assim, deve-se reconhecer que cada aluno é um ser singular e possui conhecimentos diferentes, portanto, cada criança aprende no seu tempo, e o professor precisa considerar e respeitar as particularidades de cada um de seus alunos.

Para auxiliar nesse processo de reconhecimento do aluno, Vigotski (2007) postula três níveis de desenvolvimento: (i) o nível "[...] de desenvolvimento real de uma criança define funções[3] que já amadureceram [...]" (VIGOTSKI, 2007, p. 97). Ou seja, compreende as atividades que a criança/aluno consegue realizar de forma independente, sem auxílio; (ii) o nível relacionado à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que "[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário" (VIGOTSKI, 2007, p. 98); (iii) o "[...] nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKI, 2007, p. 97), portanto, compreende aquilo que a criança faz com o auxílio, assistência de outrem.

Ainda com relação à aprendizagem na escola, é importante observar não só o desenvolvimento intelectual do aluno, mas também possíveis mudanças de comportamento a nível emocional que podem garantir um bom desempenho. De acordo com Oliveira (2003, p. 28), "[...] a linguagem ocupa papel de destaque como instrumento

3 Trata-se de funções ou processos psicológicos superiores, ou seja, aqueles que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano, ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, comportamento intencional" (OLIVEIRA, 2010, p. 23). A autora também apresenta exemplos de atividades psicológicas superiores: a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar situações que não foram vivenciadas, planejar ações antecipadamente, ações intencionais, previamente planejadas são consideradas ações superiores porque são mais relevantes que as reflexivas (sucção) e automatizadas (movimento da cabeça em direção a um som repentino).

para a constituição do campo da afetividade. Dispor de palavras para dar nome às emoções nos permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las, compartilhá-las com os outros". Como vimos a linguagem resulta de um processo constante, a criança nem sempre saberá como expor suas ideias e demonstrar seus sentimentos com palavras, muitas vezes vai utilizar-se do choro, riso, agressividade ou afetividade para comunicar-se.

A respeito das emoções Vigotski (2010, p. 143), afirma que "As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo", ou seja, as emoções influenciam o aprendizado. A brincadeira pode ser uma boa aliada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que provoca diversos sentimentos. Nas palavras de Vigotski (2010, p. 147) "A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final". Durante a brincadeira a criança age espontaneamente, além de divertir-se, aprende. As brincadeiras podem ser carregadas de sentimentos, positivos e negativos, oferece oportunidades de ganhar, perder e compartilhar e compreender sensações, essas que devem ser praticadas desde cedo. Além disso, a brincadeira estimula o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (memorização, imaginação, planejar ações antecipadamente), já que "[a] criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. [...] o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança" (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Em suma o professor precisa identificar o conhecimento prévio do aluno, ou seja, o seu conhecimento real, objetivar o conhecimento potencial, o ponto em que deseja que o aluno chegue, para então planejar as aulas, incentivando a ZDP em que ele assume a função de mediador do processo.

Ensino-aprendizagem de LI para crianças

Atualmente, a LI está em todo lugar: em nomes de lojas, produtos, propagandas, camisetas, músicas, internet, etc. no que diz respeito ao seu ensino, para Liberalli (2009, p.10), "[a]lunos constituem-se como participantes da interação, parceiros na zona de construção. Já o professor atua como mediador e par mais experiente no conteúdo enfocado". Cristovão e Gamero (2009, p. 231) corroboram essa ideia, pois "[a]o falarmos de ensino de LI, partimos do conceito de linguagem como determinante para as ações e interações humanas".

Em se tratando de crianças, as autoras acreditam que, é na brincadeira que a aprendizagem ocorre de forma natural, pois a atividade propicia o desenvolvimento espontaneamente, "O agir com a linguagem na educação infantil é um agir voltado para o lúdico – a brincadeira, o jogo, a vivência social de experiências, que promovem a aprendizagem" (CRISTOVÃO; GAMERO, 2009, p. 242). Agir durante jogos e brincadeiras, é participar, compreender a dinâmica da atividade, interagir com seus pares.

Também Tonelli (2005, p. 281) assegura que no processo de ensino-aprendizagem de LI, as crianças devem ser orientadas por meio de atividades que lhes sejam significativas. A autora também afirma que uma forma para que isso aconteça é por meio de material concreto que é visível para as crianças no ambiente físico (figuras, desenhos, outros). Em suma, verifica-se que há necessidade da utilização de atividades lúdicas e afetivas no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

O lúdico e a afetividade nas aulas de LI

O lúdico e a afetividade são elementos essenciais no ensino-aprendizagem de LI uma vez que criança precisa sim aprender,

mas além disso, precisa aproveitar sua infância: brincar, explorar, imaginar, criar, interagir e expressar.

De acordo com Santos (1998, p. 9), "A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos jogos, brinquedos e divertimentos". Moyles (2002) no livro "Só brincar?" também discute o tema e afirma que a grande maioria dos professores das séries iniciais defendem que o brincar é valioso, mas "[...] lamentam o fato de que os pais não parecem valorizar as atividades recreativas no currículo" (MOYLES, 2002, p. 26). Nesse sentido, é importante que o professor não só defenda o brincar, mas também o inclua em suas aulas com propósitos e objetivos, buscando observar o progresso de seus alunos durante as atividades lúdicas. O autor apresenta dois tipos de brincar:

> [...] o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados. [...] as crianças precisam ter a oportunidade de experimentar, explorar e investigar os materiais por si mesmas, e, pelo menos inicialmente, fazer o que quiserem com eles. Somente depois desta primeira exploração é que os adultos deverão usar o material em uma situação dirigida (MOYLES, 2002, p. 29).

Dito de outra forma, através do brincar livre, a criança pode experimentar, imaginar como usar o brinquedo, o que fazer com ele. Já no segundo momento, deve ocorrer o brincar dirigido. Nele há uma nova dimensão: utilizar o jogo de forma similar à que havia imaginado ou de uma forma completamente nova. Ainda se houver um contato subsequente, possivelmente, a criança pode explorar outras formas e, assim, enriquece-se a aprendizagem. Moyles (2002, p. 28) sugere que "[...] o processo é na verdade cíclico, estendendo-se em um espiral". Baquero (1998*, apud* Rocha 2007, p. 303) segue uma linha de pensamento similar:

> É necessário que a brincadeira cumpra duas funções essenciais atribuídas a ela no desenvolvimento da criança. A primeira é o seu papel de exercitar, no campo imaginário, a capacidade da criança de planejar, imaginar e representar papéis do quotidiano. Sua outra função é a de explorar o caráter social do jogo, ou seja, a de promover a adequação da criança às regras sociais e culturais constitutivas dessa prática social.

O brincar, então, fornece muitas possibilidades para que o professor possa observar no desenvolvimento de seus alunos, desde o momento que a criança explora um objeto como o brinquedo (MOYLES, 2002). Ainda a respeito do brincar, Kishimoto (2010, p. 1) declara que: "Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. [...] relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário". Por sua vez as regras apresentam papel essencial no desenvolvimento da criança, uma vez que o mundo real é permeado por elas, aprender a respeitá-las é uma prática no desenvolvimento das crianças que ocorre durante o brincar, mas que é importante tanto na infância quanto na idade adulta. Ou seja, o brincar envolve muito mais que diversão, está intimamente ligado ao aprendizado.

Aprender um novo idioma, ainda na infância, é viável e muito interessante, porque nessa fase há muita curiosidade "sendo este um grande fator de motivação, que é essencial ao aprendizado" (MARTINS, 2015, p. 8). Além disso, as crianças estão cada vez mais expostas ao inglês. Nesse contexto, para que os alunos sejam participativos e a aula de LI seja prazerosa, o professor deve ser dinâmico e criativo, tanto no planejamento quanto na execução das aulas, e ainda buscar motivar os alunos e mediar o processo.

Buose e Santos (2017, p. 98) defendem que as crianças "[...] precisam de um olhar atento do professor que deve atuar como mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem, como um encorajador". Rocha (2007, p. 283) indica que o aprendizado formal não atende, mui-

tas vezes, as particularidades do público da Educação Infantil, pois esse público tem um foco de atenção relativamente curto. Nesse aspecto, podemos contar com o lúdico nas aulas de LI, uma vez que a ludicidade "[...] proporciona um ambiente leve, grandioso e doce. E se o ensino de Inglês for por meio de atividades lúdicas irá proporcionar o prazer em aprender outra língua" (FIGUEIRA, 2010, p. 119). Além disso, as atividades devem atender os diferentes níveis de aprendizagem: enativo, icônico e simbólico:

> O **modo enativo**, a importância do uso de dramatizações, de técnicas de *TPR* (*total-physical-response* ou resposta-física-total, em português) e da manipulação de objetos concretos, nas aulas de línguas para crianças. Da mesma forma, o **modo icônico** implica o uso de imagens, de figuras e de palavras em cores, por exemplo, enquanto o **modo simbólico** manifesta-se no curso da aprendizagem do aluno, na medida em que este usa a LE para expressar ideias em um contexto específico ou, ainda, faz uso de sua LM como mediadora para a aprendizagem da língua-alvo. (ROCHA, 2007, p. 289, grifo nosso).

Por sua vez, Selbach e Sarmento (2017, p. 283) apontam práticas educacionais e benefícios que as músicas possibilitam: "[...] músicas, frases feitas, poemas, diálogos, expandem a consciência linguística do aluno" possibilitam a prática da pronúncia, tonicidade, ritmo e entonação. Ademais, de acordo com Rocha (2007), trabalhar com atividades variadas é importante por inúmeros fatores, o foco de atenção das crianças é curto, o público é exigente, cada criança aprende a seu modo e têm preferências, uns são mais ativos, outros mais silenciosos, dessa forma mais alunos podem sentir-se atraídos e assim podem aprender a língua alvo efetivamente. Figueira (2010) relata, a partir de sua pesquisa acerca do envolvimento das crianças, com idade entre oito e dez anos, nas aulas de inglês de uma rede particular no Centro-Oeste do Brasil, suas constatações após observar aulas e aplicar ques-

tionários aos próprios alunos. Uma das perguntas era a respeito do que apreciavam na sala de aula e "[a]s atividades lúdicas foram citadas por todas as crianças" (FIGUEIRA, 2010, p. 101).

Oliveira e Novelli (2016) realizaram uma implementação pedagógica nas aulas de LI em turmas do Ensino Médio utilizando a ludicidade, procurando aumentar o interesse desse público no processo de ensino-aprendizagem da língua. Concluíram que esse elemento funcionou como um facilitador do processo e aproximou alunos e professor. Isso demonstra que a ludicidade pode ser utilizada com sucesso nos diferentes anos da Educação Básica desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Martins (2015), por sua vez, reflete sobre a ludicidade como impulsionadora do ensino-aprendizagem de LI e do desenvolvimento da criança. Ao estabelecer uma relação entre o lúdico e o ensino de LI, a autora afirma que "A brincadeira, [...], é, primordialmente, a forma pela qual [a criança] começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa, e por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento" (MARTNS, 2015, p. 11). A pesquisadora concluiu que o lúdico colabora especialmente na aquisição da escrita e da oralidade em LI, pois os estudantes ficam mais motivados a aprender.

Orlando e Leite (2020) analisam as práticas pedagógicas de um professor no ensino de LI e a utilização e o impacto da afetividade nesse processo. Os autores verificaram que houve um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e que as relações entre sujeito e objeto, envolvendo tanto afeto quanto cognição, são cruciais para isso.

Para que haja autoconfiança a criança precisa sentir-se segura, acolhida não só pelos colegas como também pelos professores e comunidade escolar com quem interage. Nesse sentido, as atividades lúdicas podem promover bem-estar, aproximação, acolhimento, uma vez que,

conforme Martins (2015), a afetividade é uma das dimensões da personalidade humana e sendo assim, é um aspecto que merece ser observado no processo de ensino-aprendizagem de LI para crianças.

Com relação às emoções, Vigotski (2010, p. 143) acrescenta que "As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo". Dessa forma, estar atento ao comportamento das crianças é imprescindível para seu desenvolvimento integral. Ainda conforme afirma Oliveira (2003, p. 23), "o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda existência".

Também para Rossini (2001, p. 17), "Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso". Ou seja, é importante conhecer os alunos, ter a sensibilidade de verificar mudanças comportamentais, assim como destaca Rossini, "lembrando que, quando recebemos uma criança à porta da sala de aula, além da mochila com o material, ela traz todas as impressões que vivenciou [...]" (ROSSINI, 2001, p. 17).

O espaço escolar, é um espaço de interação, conviver com os demais não é tão simples, mas é essencial. Para Capelatto (2000, p. 14), "Os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender". Portanto, as crianças necessitam de atenção e carinho especial, e até individualizado.

Por outro lado, ser afetivo com os alunos não significa deixar que façam tudo que bem entendem; trabalhar a afetividade é também ensinar limites. Nesse sentindo, o papel do educador é primordial, uma vez que é "[...] através da vivência de uma afetividade (oferecendo amor, porém impondo limites para os impulsos que contrariam as necessidades do grupo), a oportunidade de o sujeito aprender a cuidar de si e do meio em que vive" (CAPELATTO, 2000, p. 12). O autor ainda

afirma que aprender a conviver e resolver situações afetivas facilita o relacionamento e as vivências dentro e fora da sala de aula.

A brincadeira e o afeto são importantes, porque

> [a] brincadeira, que referimos como melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo tempo a melhor forma de organização do comportamento emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e seu objetivo final. Assim a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas (VIGOTSKI, 2010, p. 147).

A partir disso, salientamos a importância da ludicidade e da afetividade no desenvolvimento dos alunos e no ensino-aprendizagem de LI e ressaltamos a sua interrelação, pois o lúdico (brincadeira) envolve a afetividade, uma vez que por meio dele, sentimentos e emoções são despertados possibilitando, por fim, o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança.

Pesquisa: metodologia, contexto e análise

A pesquisa realizada possui caráter qualitativo, pois "[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada" (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p.11) e possui natureza de pesquisa-ação, definida como, "[...] uma investigação na qual há uma co-produção de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores por meio de processos comunicativos colaborativos nos quais todas as contribuições são levadas a sério" (GREENWOOD; LEVIN, 2010, p. 102).

Especificamente, nesta pesquisa, buscaram-se teorias, planejaram-se e executaram-se quatro horas-aula, as quais no momento da aplicação foram registradas, por meio de gravações em áudio e vídeo, bem como por anotações em diário. Na sequência, excertos pertinentes foram transcritos, e geraram reflexões baseadas nos fundamentos teóricos colocados nas seções anteriores com o intuito de analisar os efeitos da ludicidade e da afetividade ocorridos nas aulas.

A pesquisa-ação se deu por meio de um projeto de trabalho baseado em "corpo humano" e foi realizada em abril de 2018 em uma escola particular de Educação Infantil[4], que recebia alunos de 0 a 6 anos de idade, situada em Pato Branco, região Sudoeste do Paraná. A instituição contava com 173 alunos, distribuídos entre 12 turmas de Educação Infantil. A escola de período integral funcionava das 7 horas às 19 horas. Durante o período matutino eram realizadas atividades variadas, contação de histórias, brincadeiras, pinturas, filmes, etc. Já no horário vespertino ocorriam as atividades pedagógicas, com planejamentos feito pelas professoras e revisados pela equipe pedagógica. Nesse período, as crianças participavam de aulas de Educação Física, Musicalização e Inglês.

A pesquisa foi desenvolvida com a turma do maternal IV constituída de 13 alunos (cinco meninos e oito meninas com três anos de idade). Por conta da idade dos alunos, as aulas priorizam o *listening* e *speaking,* e foram compostas de canções, brincadeiras, interações, imagens, mímicas, manipulação de objetos concretos, etc. No geral a turma foi muito participativa e demonstrou gostar muito das aulas, além disso foram muito afetuosos.

4 As aulas de LI nessa escola eram oferecidas a partir do maternal III (crianças que completam três anos) e aconteciam uma vez por semana com duração de 45 minutos. A escola não dispunha de material didático de LI, desta forma, os planejamentos eram elaborados pelas professoras.

No Quadro 1, a seguir, sintetizamos os procedimentos metodológicos e objetivos do projeto em tela[5].

Quadro 1 – Plano geral do "Projeto Corpo Humano"

	Conteúdo	Procedimentos metodológicos	Objetivos
Aula 1 03/04/2018	Partes do rosto humano.	Canção: Hello, hello. Apresentação: *Monsters*. Jogo online: *Make a face.*	Retomar vocabulário referente às partes do rosto humano.
Aula 2 09/04/2018	Partes do corpo humano.	Canção: *Good afternoon, my dear teacher.* Apresentação: A professora irá pronunciar e sinalizar as partes do corpo, e os alunos deverão fazer o mesmo. Canção: *Head and shoulders.* Brincadeira: *What's missing* (com auxílio de figuras).	Apresentar vocabulário novo referente às partes do corpo humano.
Aula 3 17/04/2018	Partes do corpo humano.	Canção: *Hello, Hello.* Apresentação de cartaz sobre o corpo humano, em seguida os alunos deverão repetir o vocabulário. Brincadeira: *Touch your hair, touch your toes, touch the ball…* Canção *Head and Shoulders*	Reforçar o vocabulário referente as partes do corpo humano.

5 Mesmo que o foco do projeto não tenha sido a avaliação, ela é indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Portanto neste projeto optamos pela avaliação formativa que, "[...] permite avaliar de maneira bastante precisa o ponto em que está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. O professor obtém assim, informações preciosas para diferenciar, e até individualizar se necessário, seu ensino" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Para tanto, levamos em consideração o conhecimento prévio dos alunos, e também buscamos observar como os participantes respondiam às atividades durante as quatro aulas do projeto; como interagiam com a professora e com os colegas; bem como participavam das diferentes atividades propostas durante as aulas do Projeto.

Aula 4 24/04/2018	Partes do corpo humano.	Canção: *What's the weather* Vídeo e canto: *Head, shoulders, knees, and toes*. Atividade: *Do you have a nose/ear? Show me...* Atividade: Encontre o correto, os alunos receberão figuras do corpo humano, que serão dispostas na mesa. As crianças deveriam encontrar a figura do corpo que a professora solicitasse em Inglês.	Consolidar e avaliar o conhecimento referente as principais partes do corpo humano.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

Na aula 1, a professora foi recebida na porta por alguns alunos, com beijinhos e abraços, essa atitude dos alunos, com a professora e vice-versa, demostra carinho e afetividade e é muito importante para o desenvolvimento das crianças. Conforme Capelatto (2000, p. 14), "Os momentos de afetividade vividos na escola são fundamentais para a formação de personalidades sadias e capazes de aprender". Com o objetivo de introduzir o tema: "Corpo Humano" foram apresentadas as figuras dos *monsters*, que são caricaturas coloridas e engraçadas de partes do rosto humano, conforme ilustração 1 a seguir:

Ilustração 1 - *Monsters*

Fonte: http://genkienglish.net/makeaface.htm.

Em seguida, a docente explicou aos pequenos que eles iriam personalizar seu próprio monstrinho no computador por meio do jogo *make a face*[6]. Nessa atividade os alunos precisavam escolher as imagens da face humana (*hair, mouth, ear, nose, and eyes)* para personalizar seu próprio *monster*. Antes das crianças participarem, foi feita uma demonstração, montando o *monster,* cada vez que se seleciona uma figura, o jogo emitia o som da respectiva parte da face.

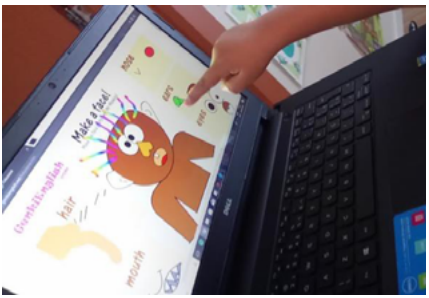
O jogo foi realizado individualmente, com a mediação da professora, os demais alunos, enquanto esperavam sua vez, receberam massinha de modelar para fazer um rostinho. Apesar da solicitação para modelarem apenas o rostinho, Thais resolveu montar também o corpinho, mas sua massinha não era suficiente, então seu colega Matias disse: "eu te empresto um pouco da minha massinha, tá bom?" (turno 9). Matias teve um gesto de solidariedade para com sua colega Thais, representando aqui afeto, preocupação com o outro.

Apresentamos, a seguir, duas fotos, a primeira mostra o rostinho que uma das crianças modelou, já a segunda ilustra a escolha das partes do monstrinho realizada no computador por outra criança.

Foto 1 – Face confeccionada pelo aluno

Fonte: Arquivo das autoras.

Foto 2 – *Make a face*



Fonte: Arquivo das autoras.

6 Jogo disponível em: http://genkienglish.net/fukuwaraigame.htm Acesso em: 19 set. 2022.

Com relação aos aspectos de ludicidade e afetividade evidenciados na primeira aula, foi possível perceber relações de afeto, especialmente na recepção da professora por seus alunos e no momento em que Matias foi solidário com Thais e com ela repartiu sua massinha de modelar para que ela finalizasse seu brinquedo.

Na aula 2, após os cumprimentos com abraços e beijinhos, a professora questionou os pequenos "*Let's sing*?" (turno 1). Imediatamente, Matias iniciou a canção: "*hello, hello*"[7] (turno 2). Os colegas o acompanharam cantando e também fazendo gestos, entonações de voz e mímicas adequadas e diferentes para feliz, triste, tímido, dorminhoco e com medo (*happy, sad, shy, sleepy, scared*). Os pequeninos já estavam habituados com a canção, faziam a coreografia e cantavam certinho. As descrições apresentadas referem-se a conhecimentos já adquiridos pelos alunos, o que eles já se apropriaram e fazem sem mediação. Por já conhecerem a canção, os alunos sentiram-se seguros e envolveram-se, não só cantaram como também fizeram os gestos, entonações de voz e mímicas para representar os diferentes sentimentos. Como vimos em Rocha (2007) e Selbach e Sarmento (2017), as autoras enfatizam inúmeros valores à música, uma vez que por meio do canto/música podemos observar a pronúncia, ritmo, entonação de voz, todos ligados a fatores linguísticos; já os gestos e mímicas ou as ações no método *Total Physical Response,* segundo Rocha (2007, p. 289) fazem parte do modo enativo, uma vez que combina ações físicas com linguagem oral.

No que se refere ao desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, essa inicialmente utiliza expressões e gestos para compensar a ausência da fala, (VIGOTSKI, 2007). Ao aprender uma nova língua, em nosso caso, a Língua Inglesa, por meio de canções, podemos proporcionar o desenvolvimento da linguagem oral além de explorar expressões e emoções. Assim, a criança pode assimilar a letra da canção aos gestos, à música e dessa forma compreender e nomear suas

7 *Site* da canção nas referências.

emoções e sentimentos. De maneira resumida, Oliveira (2003, p. 28) descreve que "Dispor de palavras para dar nome as emoções nos permite identificá-las, compreendê-las, controlá-las, compartilhá-las com os outros".

Posteriormente à apresentação das partes do corpo humano, cantaram *Head and Shoulders*[8] (turno 20), concomitantemente apresentou-se figuras que representavam as partes do corpo. Nesse ínterim, Gracieli pediu para que eu colocasse o lacinho em seu cabelo, Verena tirou o seu laço e também pediu para eu arrumar seu cabelo.

Ao pedir para que a professora amarasse seus cabelos, as meninas encontraram uma forma de ganhar atenção, carinho exclusivo. Conforme apresentado por Capelatto (2000), a afetividade é essencial para a formação da personalidade, proporcionando a oportunidade de aprender a cuidar de si e do outro. Por sua vez, Miguel apresentava muita dificuldade para prestar atenção, estava totalmente disperso, então a professora chegou bem pertinho dele, tocou-o, incentivando-o a fazer os gestos da musiquinha de frente para ele. Isso fez com que ele repetisse a ação e proferisse as palavras que estavam sendo estudadas. Nesse caso, a atenção individualizada foi importante para participação do aluno na atividade.

Como última atividade da aula, propôs-se aos alunos uma dancinha com a musiquinha *Head and Shoulders*, disse-lhes: "*make a circle, let's dance"* (turno 25). A maioria das crianças foi até o centro da sala e foram dando as mãos para formar a roda, mas Fernanda recusou-se a dar as mãos para coleguinha Verena, que ficou chateada e até chorou, pois parecia estar sentindo-se excluída, fazendo-se necessária a intervenção da professora nesse momento de atrito. Gracieli e Thais também disputaram para ficar ao lado da professora na roda. Apesar de situações um tanto diferentes (caso da Fernanda e Verena e de Gracieli e Thais), elas são nitidamente ligadas à afetividade, às preferências,

8 *Site* da canção nas referências.

às escolhas e podem representar também a segurança que um adulto passa aos menores. São situações corriqueiras e que não devem passar despercebidas. De acordo com Oliveira (2003, p. 23), "O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e a também sentir".

Na aula 3, após os cumprimentos e saudações, cantaram a canção "*What's the weather?"* (turno 1). Apesar dos pequenos não lembrarem exatamente da letra, fizeram os gestos com as mãos e tentaram seguir a canção. Novamente, verifica-se o auxílio dos gestos em função da limitação da linguagem.

Dando sequência, cantaram e fizeram os gestos da canção "*Head and Shoulders"* (turno 11) repetidas vezes. O aluno Lucas normalmente não interage muito nas aulas, mas, nesse dia, durante a canção ficou de frente para sua colega e repetiu os movimentos que ela fazia mesmo tendo permanecido em silêncio. A atividade propiciou um momento de interação entre os colegas, Lucas seguiu o exemplo do amigo copiando seus gestos.

Após realizaram a brincadeira *touch your body*. Os alunos foram organizados, de forma que ficaram sentados em duplas, um de frente para o outro, a professora também se sentou junto a eles. Nesse momento, Andressa, Arthur, Miguel e Verena encheram a professora de beijinhos e pediram até um colinho, e as alunas Fernanda e Verena mostraram um machucado no dedo, a docente deu um beijinho e disse que já iria ficar bom. Aqui temos mais evidências de afeto, carinho e atenção.

A seguir apresenta-se uma foto referente à disposição dos alunos durante a brincadeira.

Foto 3 – Brincadeira: *Touch your body*

Fonte: Arquivo das autoras.

Ao invés de explicar a brincadeira de antemão, a docente participou junto a eles, quando já estavam organizados, sentadinhos no chão, proferiu os comandos: "*touch your nose, touch your hair, touch your leg, touch the ball"* (turno 17). Andressa, Fernanda, Nathalia, Thais e Miguel estavam muito atentos e repetiram as ações. Os demais, estavam preocupados em pegar a bola, o que gerou disputa e até uma simulação de choro. Foi necessário intervir e dizer que fazia parte da brincadeira, eles precisavam ficar atentos aos comandos e serem ágeis, pois só deviam pegar a bola quando solicitados.

Há dois fatores no desenvolvimento da atividade *Touch the ball*, como a disputa pela bola, e a compreensão das regras da brincadeira. A disputa presente em algumas brincadeiras não necessariamente deve ser vista como negativa, pode ser propulsora de controle do afeto uma vez que é preciso saber que nem sempre é possível ser o vencedor. Retomemos a seguinte acepção, a fim de clarificar o papel do brincar. "A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final" (VIGOTSKI, 2010, p. 147).

A aula 4 iniciou-se com a canção "*Head and shoulders"* (turno 1). À medida que as crianças cantavam, a professora foi diminuindo o tom da voz a fim de observá-las. Os alunos Renan, Miguel e Lucas estavam dispersos e bagunçando, então a docente ficou mais pertinho deles,

com o intuito de garantir a atenção e ajudá-los, mostrou os gestos, abaixou na altura e auxiliou-os. Tentou agir como propõe Capelatto (2000, p. 12), ou seja "[...] através da vivência de uma afetividade (oferecendo amor, porém impondo limites para os impulsos que contrariam as necessidades do grupo)".

Posteriormente, os alunos foram organizados ao redor de duas mesas, para a realização do jogo "encontre o correto", o qual era composto por figuras representando as partes do corpo. A seguir temos uma foto feita durante a realização do jogo:

Foto 4 -Jogo encontre o correto

Fonte: Arquivo das autoras.

A atividade consistia em pegar a imagem correspondente à solicitada pela professora. À medida que a docente ia solicitando a parte do corpo, os alunos Nathalia, Ana, Bruna, Fernanda, Marcos, Andressa desempenhavam a atividade com sucesso e agilidade, enquanto os demais apresentaram certa dificuldade. A professora tentou ajudá-los ou cantando um trecho da música e apontando as partes, ou dizendo que a peça escolhida por eles era outra, nomeando-a em inglês. Os colegas que já haviam encontrado a peça solicitada mostraram-se solidários e tentavam ajudar. Foi uma atividade com boa aceitação e muito proveitosa. Ser solidário é uma forma de afeto, é doar-se, preocupar-se com o outro, talvez a ajuda de um colega muitas vezes seja mais significativa que a do próprio professor.

Percebe-se o quão importante é variar as atividades, pois cada um aprende de uma forma. Nesse sentido, atividades variadas, sejam elas coletivas e/ou individuais, possibilitam que mais alunos sejam contemplados.

Em síntese, nas quatro aulas do "Projeto Corpo Humano" observa-se manifestações do lúdico e do afeto. A respeito do lúdico, verifica-se que as crianças exploraram, interagiram, bem como defendido por Moyles (2002). Enfim, tiveram a oportunidade de agir de forma livre e dirigida. Além disso, conforme Kishimoto (2010), brincando a criança relaxa, envolve regras, linguagens, desenvolve o imaginário.

Já no que se refere à afetividade, constatou-se que as crianças exigem muito carinho e atenção, demonstraram-se afetuosas, solidárias e carinhosas tanto com a professora quanto com seus colegas. Apesar de serem tão pequeninos, demonstram suas preferências de amizade também. Por outro lado, houve ainda situações de dispersão, conflito, passíveis de mediação, pois, assim como nos assegura Vigotski (2010, p. 143) "As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo".

O Quadro 2, abaixo, procura sintetizar a presença das manifestações de ludicidade e de afetividade nas aulas do "Projeto Corpo Humano", bem como indicar quando e como ocorreram.

Quadro 2 – Presença de ludicidade e afetividade no "Projeto Corpo Humano"

AULA	MANIFESTAÇÕES DO LÚDICO	MANIFESTAÇÕES DO AFETO	AMBOS
Aula 1 03/04/2018	• Exploração (Moyles 2002) durante a reapresentação dos *monsters*.	• Recepção com abraços e beijinhos. (todas as aulas) • Solidarismo ao emprestar massinha.	• Animação e interação com os *monsters*. • Reação durante o jogo *make a face*.

Aula 2 09/04/2018	• Ao retomar as partes do rosto e apresentar as demais partes do corpo, os alunos puderam explorar, imaginar, interagir e descobrir, atividade livre, espontânea e ao mesmo tempo dirigida.	• Necessidade de atenção individualizada demonstrada pelas crianças. • Aluno estava disperso, após aproximação da professora, voltou a participar da atividade. • Recusa em dar a mão para colega, escolhendo a professora.	• Trabalho com emoções e *TPR* durante a música. • A reação com a atividade *what's missing*
Aula 3 17/04/2018	• Identificação das partes do corpo. • Identificação das cores e quantidade de bolinhas.	• Aluno interagiu aos direcionamentos e ao observar seu colega, motivou-se. • Carinho e atenção solicitados por alunos durante a organização da atividade *Touch your body*.	• Uso de gestos e exploração de léxico ao cantar. • Ansiedade, animação e sentimentos durante a brincadeira *Touch your body*. • Mudança de direcionamento da brincadeira coletiva para individualizada.
Aula 4 24 /04/2018	• Exploração das cores das mesas. • Reconhecimento das partes do corpo representadas pelas figuras.	• Atitude da professora para com os alunos dispersos. • Mediação após atitude agressiva de um aluno. • Atenção individual e diferenciada para alunos que participaram menos das atividades coletivas.	• Brincadeira 'encontre o correto', intermédio da professora e solidarismo dos colegas. • Troca de papéis, alunos direcionaram a atividade.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras.

A partir da síntese observada no Quadro 2, podemos dizer que houve manifestações do lúdico e do afeto nas aulas do "Projeto Corpo Humano". As crianças demonstraram entusiasmo, e consequen-

temente sentiram-se motivadas em participar das atividades. Além disso, foram atentas às regras e compartilharam seus conhecimentos e materiais com os colegas, sendo solidárias.

Houve também situações que demandaram atenção individualizada, pois nem todas as crianças sentem-se seguras em participar de atividades coletivas, conforme mencionado por Figueira (2010, p. 112): "Assim acaba deixando de participar de situações de aprendizagem por falta de autoconfiança".

As brincadeiras, músicas, jogos e atividades significativas e diferenciadas envolveram e fizeram as crianças explorar a LI e o vocabulário relacionado a objetos, gestos e emoções, ações essenciais para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que "[...]a criança enriquece suas primeiras palavras com gestos muito expressivos, que compensam sua dificuldade em comunicar-se de forma inteligível através da linguagem" (VIGOTSKI, 2007, p. 23).

Considerações finais

O propósito desta pesquisa-ação foi investigar como a presença do lúdico e da afetividade no ensino-aprendizagem de LI com crianças de 3 anos de uma escola da rede privada localizada na cidade de Pato Branco favorece o desenvolvimento e a aprendizagem. Foram analisados dados a partir de observações de quatro horas-aula, anotações e gravações em áudio e vídeo das aulas.

Para isso utilizamos a Teoria Sociocultural de Vigotski (2007), explanada por Oliveira (2003), os estudos sobre o ensino de LI para crianças de Tonelli (2005) e de Rocha (2007), as reflexões sobre o brincar de Moyles (2002) e de Cristovão e Gamero (2009), os estudos sobre a ludicidade e a afetividade de Figueira (2010) e de Vigotski (2010).

Levando em consideração as atividades e formas pelas quais essas foram desenvolvidas pelas crianças e professora na realização

do Projeto Corpo Humano, confirmamos que a ludicidade foi muito bem aceita pelas crianças e possibilitou a afetividade por meio do engajamento e interação nas aulas. Além disso, as atividades lúdicas despertaram sentimentos e possibilitaram o cumprimento das regras, o entendimento do ganhar e do perder e a compreensão de ser solidário. Especificamente, com relação a atitudes práticas de afeto, percebemos que as crianças foram muito atenciosas e carinhosas e retribuíam carinho e atenção na mesma proporção que recebiam de seus pares e da professora.

Portanto, a presente pesquisa revelou que **a ludicidade** e **o afeto** ocorrem de maneira conjunta, possibilitando muito mais que a mera diversão, ou seja, favorecendo também o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças.

Com relação às implicações pedagógicas dos dados e resultados, apesar de tratar-se de uma pesquisa-ação, constituída de apenas quatro horas-aula e esse ser um tempo relativamente curto, acredita-se que essa pesquisa tenha atingido seu objetivo, uma vez que foram verificadas a presença da ludicidade e da afetividade nas aulas de LI e a sua relevância no desenvolvimento social, afetivo, cultural e linguístico das crianças, especialmente, a presença de impactos positivos na aprendizagem de LI.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BUOSE, V. L. P.; SANTOS, L. I. S. Oficina de Língua Inglesa para crianças: uma sequência didática com gênero textual em ação. *In*: TONELLI, Juliana R. A. *et al*. **Ensino e formação de professores de Línguas estrangeiras para crianças no Brasi**l. Curitiba: Appris, 2017. p. 95-120.

CAPELATTO, I. R. **Educação com afetividade.** Disponível em: https://www.yep4510.org.br/images/yep/Arquivos/Downloads/RYE206-RecebacomAfeto.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 80-109.

FIGUEIRA, C. D. S. O envolvimento de crianças na aula de língua estrangeira. *In*: ROCHA, Cláudia H. *et al*. **Língua estrangeira para crianças:** ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. p. 93-123.

GENKIENGLISH. **Make a face**. Disponível em: http://genkienglish.net/makeaface.htm. Acesso em: 26 mar. 2018.

GRAHAM, R. **Monsters**. Disponível em: http://genkienglish.net/fukuwarai.htm. Acesso em: 26 mar. 2018.

GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as Universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Os planejamentos da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Armed, 2010. p. 91-115

KISHIMOTO. T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file. Acesso em: 26 set. 2022.

LIBERALLI, F. C. **Atividades Sociais nas aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

MARTINS, V. L. O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa. **Intr@ciência**, v. 10, p. 1-21, 2015.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

OLIVEIRA, C.; NOVELLI, J. O papel da ludicidade no ensino da Língua Inglesa: uma proposta para o Ensino Médio. *In*: PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. v. 1, p. 2-18, 2016.

ORLANDO, I. R.; LEITE, S. A. S. Afetividade e práticas pedagógicas no ensino de Língua Inglesa. **Revista X**, v. 15, n. 7, p. 34-56, 2020.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões**. DELTA,** v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de Inglês como língua franca: uma reflexão.

Revista Belt, v. 1, p. 26-33, 2010.

SANTOS, S. M. P. (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SARMENTO, S.; SELBACH, H. V. The crazy car story: um projeto em Língua Inglesa na Educação Infantil. *In*: TONELLI, J. R. A. *et al*. **Ensino e formação de professores de Línguas estrangeiras para crianças no Brasil.** Curitiba: Appris, 2017. p. 273-31.

SONGS, Super Simple. **Head Shoulders Knees & Toes** (Learn It). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lMQcwNZVUO8. Acesso em: 26 mar. 2018.

SONGS, Super Simple. **Head Shoulders Knees & Toes** (Sing It). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0. Acesso em: 26 mar. 2018.

SONGS, Super Simple. **Hello**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ALcL3MuU4xQ. Acesso em: 26 mar. 2018.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. *In:* ARANTES, V. A. *et al*. (orgs). **Afetividade na escola alternativas práticas.** São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C. **Vygotski:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças.** Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, UEL, Londrina, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DESENVOLVENDO A LUDICIDADE NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Sabrina de Mello Wittmann
Vanessa de Andrade
Claudia Marchese Winfield

Introdução

Trabalhar com as crianças requer respeitar seu desenvolvimento e os conhecimentos prévios apresentados por elas sobre o mundo. Nesse sentido, o trabalho do professor deve ser atrativo, para prender a atenção dos alunos por um grande período e mantê-los interessados. Não é em vão que nos anos iniciais, os pequenos aprendam sem perceber que estão em contexto formal de educação nas escolas devido ao caráter lúdico de muitas atividades, em especial no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, antes da proposta de uma atividade que envolva brincadeiras, há estudo e planejamento realizado pelo professor que busca, por meio de um conteúdo, contribuir para o desenvolvimento motor, intelectual e social dos seus alunos.

Considerando as características físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças, percebe-se que nessa fase de desenvolvimento elas gostam e precisam de expressão física e de uso da sua imaginação. Além disso, nesta fase as crianças têm foco de atenção mais cur-

tos, por isso, são necessárias estratégias para atrair e manter a atenção para que possa haver aprendizagem (CELCE-MURCIA *et al*., 2013). Uma boa estratégia é utilizar a ludicidade, que apresenta a fantasia, que enfeita e agrega elementos como cores, formas, movimentos, sons, etc. às atividades.

Atividades, tais essas como o uso das massinhas de modelar, as peças de lego, jogos educativos, brinquedos com materiais recicláveis, como garrafa PET e palitos de picolé, são exemplos de atividades que desenvolvem nas crianças habilidades manuais, noções espaciais, a criatividade, imaginação, habilidades motoras finas, dentre outros benefícios. Convém destacar que nem todas as atividades com uma proposta lúdica alcançarão o mesmo propósito com diferentes aprendizes, pois "as atividades utilizadas em sala de aula serão lúdicas conforme estimularem o estado lúdico do indivíduo [...] uma atividade pode ser lúdica para uns e não para outros, pois é necessário considerar o estado interno do sujeito." (RECHE, 2019, p. 27).

Piaget (1976) discorre que, independentemente da atividade lúdica escolhida, esta deve atender às necessidades das crianças. Considerando tal apontamento, posteriormente, serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração dos planos de ensino utilizados no projeto de extensão "Ensino de Inglês para crianças e idosos" sobre o qual fundamenta-se este relato, bem como a sua aplicação considerando a idade das crianças no ensino infantil e a ausência da língua inglesa nos currículos de ensino do município de Pato Branco.

Ademais, cabe destacar que o projeto "Ensino de Inglês para crianças e idosos" teve como finalidade proporcionar às formandas de Letras o contato direto com sua área de atuação e a assim adquirir experiências colocando em prática suas convicções como professoras. Portanto, com os conhecimentos adquiridos durante a aplicação

das aulas do projeto, as acadêmicas puderam manter-se em constante aperfeiçoamento.

Assim, todas as experiências adquiridas e compartilhadas neste relato foram providas em virtude do projeto e prestaram grande amparo para a formação profissional das estudantes, em razão da possibilidade de junção dos conteúdos teóricos ensinados pelos professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a união com a prática adquirida e supervisionada pela professora orientadora Claudia Marchese Winfield.

Constata-se também a importância dos pressupostos dos documentos norteadores da educação básica, particularmente os eixos da BNCC, documento que contempla seis direitos de aprendizagem das crianças, a saber: conviver, brincar, explorar, participar, expressar-se e conhecer-se. A partir desses direitos, foram estruturados cinco campos de experiência que devem ser trabalhados de maneira integrada, cada qual definindo objetivos de aprendizagem específicos para cada faixa etária (BRASIL, 2018).

Os cinco campos de experiência colocam a criança no centro da aprendizagem, considerando a importância das práticas sociais, culturais e interativas para promover aprendizados significativos (BRASIL, 2018). Partindo-se deste princípio, buscamos unir os estudos teóricos com a preparação das aulas, pois permite uma aprendizagem significativa e abrangente para os alunos que receberão a aula e para o acadêmico que está explicando.

Portanto, fundamenta-se a execução deste relato nas experiências teóricas e práticas que contribuíram para a consolidação do futuro profissional de Letras como professor de Língua Estrangeira, na perspectiva do inglês como língua franca (ILF) a partir do projeto "Ensino de Inglês para crianças e idosos".

Contextualização

O contato com novas línguas permite ao ser humano a capacidade de comunicar-se e interagir com os demais indivíduos possibilitando o conhecimento de outras culturas e refletindo sobre a própria cultura. Dessa forma, o estudo da língua inglesa permite a todos o acesso a vários saberes linguísticos que estão presentes em diversos países, saberes necessários ao envolvimento e participação do aluno em formação, contribuindo para uma direção mais crítica e ampliando as possibilidades de interação e mobilidade. "É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas" (BRASIL, 2018, p. 242).

O aprendizado da língua inglesa faz parte do contexto social e já se tornou uma questão de necessidade para uma grande porcentagem de pessoas, já que aprendendo outra língua podemos nos inserir em diferentes mundos. Dessa forma, os professores de língua inglesa precisam encontrar formas de despertar o interesse dos seus alunos todos os dias, mostrando-lhes o quão estimulante é expandir suas experiências e perceber diferentes linguagens. Nesse sentido, destaca-se a importância da ludicidade nas atividades com crianças do ensino infantil, a fim de que tenham uma aprendizagem leve, descontraída e efetiva.

Dito isso, as autoras dos planos já possuíam reconhecimento do espaço físico e dos alunos da escola na qual atuaram no projeto "Ensino de Inglês para crianças e idosos", pois compunham o quadro profissional do colégio. Entretanto, ressalta-se a importância de inteirar-se previamente sobre características específicas, tanto do ambiente de trabalho, quanto dos alunos. As experiências e o convívio com esses alunos fizeram com que as autoras notassem em qual nível de aprendizagem os discentes se encontravam, considerando as zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial com base em Vygotsky (1991). Seguindo essa perspectiva, as pesquisadoras tomaram nota

do desenvolvimento real e do desenvolvimento potencial da turma, ou seja, consideraram o que ainda precisava "amadurecer" no processo de aprendizagem. Ademais, antes de elaborar os planos de aula, as participantes do projeto conversaram com a professora regente sobre a preferência do conteúdo que a ela gostaria que fosse trabalhado ou corroborado, a fim de que a experiência dos alunos neste primeiro contato com a língua fosse de grande relevância.

Objetivos

Visando à efetivação e o aprimoramento do perfil profissional do acadêmico de Letras da UTFPR, o projeto "Ensino de Inglês para crianças e idosos" em parceria com a rede de ensino público do Município de Pato Branco, tem por objetivo fortalecer a aprendizagem da docência em formação inicial, com intenção de promover instruções introdutivas de professores para atuação na rede pública de Educação Básica, bem como à formação continuada de professores do ensino superior. Conduz também o desenvolvimento voltado ao campo profissional de atuação do futuro professor, na perspectiva da construção do educador como pesquisador de sua própria prática pedagógica; desenvolve situações de ensino que promovam a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, buscando possibilitar aos residentes e preceptores discussões sobre as implicações éticas, socioculturais, políticas e econômicas de temas relacionados ao ensino dos conteúdos na Educação Básica, em consonância com os objetivos explicitados na BNCC.

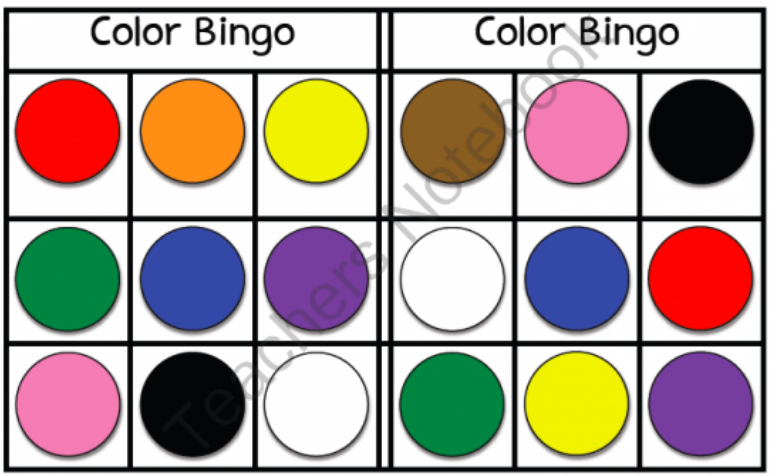
Além disso, os objetivos do projeto incluem levar uma educação de qualidade às crianças patobranquenses, bem como introduzir o ILF em seu meio de maneira lúdica, leve e descontraída, a fim de uma eficiente fixação do conteúdo. Dessa forma, pretende-se facilitar o desenvolvimento dessa língua desde a primeira infância, de modo a democratizar o seu acesso.

Metodologia

Nesta seção, apresenta-se o planejamento de ensino das aulas do projeto aplicadas à turma do Nível V (ou PRÉ B), do ensino infantil da Escola Municipal Jardim Primavera do município de Pato Branco.

Após a conversa com a regente, paralelamente com a orientação da professora Claudia e tendo conhecimento de que os alunos já conheciam as cores na língua materna, as autoras optaram por aliar, na primeira aula de inglês daquela classe, o conteúdo sobre as cores em inglês e a ludicidade, tendo em vista as necessidades de capturar a atenção das crianças e motivá-las por meio de jogos (CELCE-MURCIA *et al.*, 2013). Com esse propósito, o plano de aula envolveu atividades como conversação, verificação do conhecimento prévio, jogo de bingo e contação de história. Visando a sondagem inicial, exibimos um vídeo que tratava sobre as cores do arco íris e realizamos a atividade "bingo das cores", utilizando o modelo do bingo conforme a Figura 1 disposta abaixo:

Figura 1 - Bingo das cores



Fonte: https://www.pinterest.com.mx/pin/430586414364498802/.

Para a realização desta atividade, além das autoras confeccionarem a tabela do bingo, também recortaram pedaços de EVA, cartolinas coloridas e colocaram dentro de uma caixa, da qual pegavam uma cor por vez para que os alunos fossem preenchendo a própria cartela. Outra atividade lúdica que teve um grande engajamento dos alunos consistiu em um caça ao tesouro pela escola, contextualizado na contação de uma fábula criada pelas autoras (vide o apêndice A). Esta atividade transportou os alunos para um "universo paralelo", estimulando a sua imaginação. As crianças ficaram muito encantadas, foram participativas e se mostraram realizadas por encontrar as cores da borboleta Antonieta nas dependências do colégio, da mesma maneira que se deliciaram em permitir que a borboleta da história ficasse colorida e feliz novamente. Além do estímulo à imaginação, a atividade propiciou a expressão física, tão importante para as crianças na faixa etária dos cinco anos de idade conforme previamente citado.

Após o trabalho com as cores, os números e os meios de transporte também foram trabalhados nas aulas de inglês proporcionadas pelo projeto. A sequência didática dos números foi imensamente pedida pela professora regente, visto que a sala estava com dificuldades na coordenação motora para traçar os números corretamente, confundindo o desenho do número 1 e do número 7, tal como do número 6 e do número 9. Dessa forma, pudemos elaborar um plano de aula que retomasse as cores, trabalhando os números bem coloridos com muitas atividades lúdicas, música e coordenação motora, tal como a atividade das figuras 2 e 3 abaixo:

Figuras 2 e 3 - Desenvolvimento das atividades

Fonte: as autoras (2021).

O plano de aula dos meios de transporte foi o mais apreciado pelos meninos, pois o desenho favorito de grande parte dos alunos da sala é um seriado do Netflix chamado *Cory Carson*. Nesse desenho, os protagonistas são todos meios de transporte e pudemos explorar bastante o estado lúdico dos pequenos, dando vazão à criatividade e imaginação e permitindo a experiência com novas linguagens por meio do desenho animado. Todos os planos foram realizados de maneira integral, sem que nenhuma alteração fosse realizada, somente algumas adaptações nos dias de chuva com a atividade do caça da borboleta Antonieta. Ademais, tudo ocorreu de maneira tranquila e produtiva. Por fim, foi possível presenciar a evolução de alguns estudantes, que demonstravam falta de interesse ou dificuldade nas aulas iniciais, e ao término demonstraram evolução no desenvolvimento.

Marco teórico

Para começar a tecer o conceito da ludicidade, faz-se necessário ressaltar o conceito de Ken Wilber (2011), minuciosamente detalhado por Luckesi (2014). Dessa forma, assume-se que todo indivíduo na construção de suas compreensões sobre o mundo, arquiteta esses aspectos através de quatro dimensões:

> [...] a dimensão subjetiva individual, que só pode ser percebida e expressa pelo próprio sujeito; a dimensão subjetiva coletiva, que determina os modos de ser de uma comunidade ou sociedade, tal como ocorre nos pactos sociais e éticos; a dimensão objetiva individual, que é composta pelos comportamentos individuais que podem ser observados e descritos a partir de um indivíduo, como ocorre nos estudos da psicologia; e, por último, a dimensão objetiva coletiva, cuja fenomenologia pode ser observada, descrita e compreendida pelas ciências humanas (LUCKESI, 2014, p. 17).

Sendo assim, essas quatro dimensões contribuem largamente para a concepção do mundo das crianças, bem como determinar o que é lúdico ou não para aquele indivíduo, visto que, a ludicidade é um estado introspectivo ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, elas só podem ser percebidas e expressas pelo sujeito que as experimenta.

Ainda através do prisma de Luckesi (2014), entende-se que não existem atividades tão somente lúdicas, já que a ludicidade depende exclusivamente da subjetividade, das vivências e das condições do sujeito. Tal como: "rir de uma boa piada pode ser extremamente lúdico, mas alguém contar-nos uma piada, ao nosso ouvido, enquanto estamos a assistir uma conferência tem um caráter de invasão." (LUCKESI, 2014, p. 16).

Dessa forma, destaca-se que mesmo que a atividade seja equivalente (contar piada), a situação na qual ela é desenvolvida, ou até mesmo a forma como este indivíduo reage a ela, é totalmente subjetiva. Assim, compreende-se que:

> Então, ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das "brincadeiras". Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem. (...) Em nossa infância, quantas experiências lúdicas não foram vivenciadas? Nessa fase de vida, nossos olhos brilharam, por tão pequenas coisas – um boneco, uma boneca, um carrinho, um iô-iô, uma corda para pular, um velocípede, uma bola, um pirulito, um picolé, por um colo de pai, por um colo de mãe, pelas histórias que nossas avós contavam (LUCKESI, 2014, p. 18).

Para os pais e professores que acompanham os anos iniciais daqueles que estão sob seus cuidados sabem que a imaginação durante o ato de brincar pode surpreender os adultos, pois quando eles menos esperam, notam que para os pequenos, as folhas de árvores tornam-se dinheiro, o barro se torna uma massa de bolo e pequenos objetos deixam de ter sua forma real e passam a suprir as necessidades da brincadeira.

> A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança a relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê (VYGOTSKY, 1991, p. 127).

De modo similar, os jogos também cumprem seu papel no desenvolvimento das crianças, pois as prepara para o convívio, interação e cooperação social. O jogo é uma atividade influente para o exercício da vida social e da atividade construtiva da criança. É possível observar que todo jogo, mesmo os que envolvem regras ou uma atividade corporal, abre espaço para a imaginação, a fantasia e a projeção de conteúdos afetivos, além de toda a organização lógica implícita. Por isso "deve-se compreender as manifestações simbólicas dessas atividades lúdicas e procurar-se adequá-las às necessidades das crianças." (PIAGET, 1976, p. 48)

Nesse sentido, nota-se que o jogo é importante para as crianças pelo fato de que elas aprendem que, no mesmo momento em que estão se divertindo e fantasiando, devem seguir regras, agir com pequenas responsabilidades, pensar de forma coletiva e estabelecer, além de conexões sociais, conexões afetivas também. Com base no que foi exposto e tomando como embasamento o estudo de Luckesi (2014), conclui-se que a ludicidade não é igual para todos, pois as experiências que podem gerar o estado lúdico para um indivíduo, não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, já que a ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância.

Sendo assim, para a formulação dos planos de ensino, considerou-se importante embasar a proposta em cinco características: ênfase na comunicação, uso de textos autênticos, reflexão por parte dos alunos sobre o processo de aprendizagem, valorização das experiências vividas pelos alunos como instrumento de aprendizagem, e a tentativa de proporcionar a interação entre o conteúdo aprendido e seu uso em contextos fora da sala de aula

Dessa forma, buscamos, por meio da ludicidade, fazer com que as crianças realizassem atividades que de certa forma, transportasse as crianças para longe do cotidiano escolar e estimulasse a imagina-

ção, como por exemplo colorir e confeccionar a cartela do bingo, brincar de caça ao tesouro para encontrar as cores da borboleta Antonieta, preencher números com massinhas de modelar, dentre outras atividades, pelas quais despertamos o interesse dos alunos e notamos uma visível evolução destes.

Resultados

Foi de indispensável valor para a formação profissional das acadêmicas de Letras e participantes do projeto de extensão "Ensino de inglês para crianças e idosos" assimilar as técnicas e conhecimentos que foram adquiridos através dos ensinamentos práticos e teóricos que a professora orientadora pôde passar. O projeto representou grande benefício por expor a práxis e o modus operandi da escola, métodos de planejamento, conselho de classe, metodologias para dar aulas mais lúdicas e todos os procedimentos necessários para a vida docente. Permitiu também às participantes contemplarem a sua área de formação e fazer uma reflexão sobre as teorias doutrinadoras abordadas durante a graduação de Letras Português/Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

O projeto de extensão aprimora as estratégias para lecionar do futuro profissional de Letras na educação infantil, contexto este pouco explorado na formação. Ademais, o projeto permite que o futuro docente ou professor de Letras recém-formado vivencie o cotidiano escolar e observe todas as responsabilidades e compromissos que ser professor engloba, mostrando como é imprescindível participar de um programa desse aporte que complementa a formação, adequando-a às novas demandas no ensino de línguas.

Discussão

É de referir a relevância que a preparação e o planejamento de aula tem para o profissional que trabalha com a educação. A ela-

boração dos planos de aulas é fundamental para a organização, coerência e visualização dos conteúdos ensinados pelo professor regente. Quando o docente desenvolve o tema de ensinamento, ele deve sondar os conhecimentos prévios dos alunos para dirigir a construção de novos conhecimentos, atendendo sempre as necessidades dos aprendizes.

O maior suporte que professores podem recorrer e consultar para obter apoio em suas aulas é a BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Esse documento ocupa-se em determinar o grupo de estudos necessários que todos os alunos têm que desenvolver na educação básica e na educação infantil. O documento foi preparado por autoridades de todas as áreas do conhecimento, a BNCC é uma declaração completa e atual que concorda com as demandas do estudante e prepara-o para o futuro (BRASIL, 2017). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados e dos Municípios, a BNCC contém a política nacional da Educação Básica e colabora com a formação dos professores, bem como os métodos de avaliação, a elaboração de planos de aulas e sequências didáticas com conteúdo específico e determinado educacional:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Sendo assim, construímos nossos planos de aulas fundamentados nos eixos e pilares que a BNCC aborda sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, de acordo com a visão do ILF. Ademais, entendemos que o estudo da língua inglesa permite a todos o acesso de vários saberes linguísticos que estão presentes em diversos pa-

íses, saberes necessários ao envolvimento e participação do aluno em formação, contribuindo para uma direção mais crítica e ampliando as possibilidades de interação e mobilidade. "É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas." (BRASIL, 2018, p. 242).

O documento BNCC com foco principal na função social e política do inglês, encaminha ainda o idioma como língua franca. Nessa proposta:

> A língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tão pouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

A língua inglesa quando entendida como língua franca possibilita uma oportunidade de acesso ao mundo, pois pode ser utilizada por várias pessoas em diferentes contextos possibilitando a comunicação entre adultos e crianças, o que aumenta a interação entre esses indivíduos. A língua inglesa deixa de ser somente dos falantes nativos como língua materna e passa ao status de uma língua que varia dependendo do lugar onde se fala. Logo, não somos estrangeiros usando a língua do outro.

A língua torna-se um modelo mais real e permite a compilação de conhecimentos decorrentes da cultura, variações linguísticas, situações de uso e fala. O aluno passa a reconhecer a língua dentro e fora da sala de aula aumentando a percepção do que vem a ser certo e errado em sua utilização. As habilidades – escuta, escrita, fala e leitura –

estão diretamente relacionados aos eixos mencionados no documento norteador de ensino, BNCC. Nesse prisma, nos abastecemos de ideias para a produção de nossos planos de aulas e pudemos abordar esses conteúdos de forma interessante e informativa.

Considerações finais

Este relato teve como propósito explicitar os benefícios e aprendizados que, propiciados pelo Projeto "Ensino de Inglês para Crianças e Idosos" da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em parceria com a rede de educação básica do Município de Pato Branco, foram além de uma mera aproximação, reconhecendo e autenticando a cooperação entre ambas as esferas. A possibilidade de poder realizar a aplicação em dupla foi um ponto positivo que é válido a ser ressaltado, já que existiu parceria, cooperação, e auxílio mútuo em momentos em que a turma ficava mais agitada, ou quando é preciso concentração para explicação do conteúdo. Em relação aos conteúdos, a professora regente permitiu que trabalhássemos livremente e sem imposição.

Em todos os momentos houve o diálogo com os alunos, sempre verificando se eles haviam compreendido o que estava sendo abordado. Buscamos trabalhar a memorização prévia de palavras para o vocabulário e sempre trabalhamos exercícios para a fixação. Esses exercícios contemplaram as habilidades de *Listening, Speaking, Writing* e *Reading*. As atividades impressas levadas ajudaram bastante no momento da fixação, pois os alunos puderam colá-las no caderno para consultá-las posteriormente.

A proposta do projeto contribui para o avanço na formação de futuros professores, pois outorga a atuação do participante em trabalhar e vivenciar a licenciatura pelos olhos do corpo docente e ao mesmo tempo na realidade discente. Outrossim, a aproximação entre a Universidade e a rede pública de educação básica mostrou-se um verdadeiro sucesso para o aprimoramento dos participantes

do projeto que puderam atuar como professores pela primeira vez com o suporte da professora orientadora, para os alunos da educação básica que puderam contar com práticas inovadoras dentro do cotidiano de aprendizados.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 07 ago. 2022.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M. A. (eds.). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 4. ed. Boston: Heinle, 2013. 708 p.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 3 out. 2022.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 110 p.

RECHE, A. S. **O lúdico no processo de ensino-aprendizagem de Inglês:** perspectivas na Educação de Jovens e Adultos. 2019, 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português-Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/handle/1/24967. Acesso em: 3 out. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 191 p.

WILBER, K. **Uma breve história do universo**: de Buda a Freud. Rio de Janeiro: Nova Era, 2011. 392 p.

APÊNDICE A

Borboleta Antonieta

Era uma vez uma borboleta chamada Antonieta. Antonieta tinha lindas e belas cores em suas asas, assim como sua mãe.

Um belo dia, Antonieta e sua mãe foram visitar a tia Carlota que não estava muito bem de saúde. No caminho para a casa de tia Carlota, Antonieta se distraia com o perfume e a beleza das flores e a mamãe borboleta chamava:

- Vamos logo, Antonieta! Você vai se perder!

- Já vou, mamãe!

E Antonieta voava rapidamente para alcançar a mãe.

Por três vezes a mamãe teve que chamar Antonieta, mas, na última vez, quando Antonieta estava se preparando para voar para perto da mãe, não conseguiu encontrá-la

- Mamãe?! Mamãe?! Onde você está? ? ?

E houve apenas o silêncio em resposta

Antonieta começou a voar depressa por todos os lados procurando sua mamãe e infelizmente não encontrou L

Antonieta começou a chorar e conforme chorava, as cores de suas asas escorriam pelo chão e em seguida secavam e ficavam como uma folha

Em apenas alguns minutos, Antonieta estava completamente acinzentada e cada vez mais desesperada

Pensou, pensou e pensou para saber o que poderia fazer, mas não conseguia encontrar uma solução, até que olhou para o chão e avistou uma trilha de formiguinhas

- Ei, formiguinhas, será que vocês podem me ajudar?

- Olá, borboletinha! O que houve?

- Eu queria ajuda para encontrar minha mamãe. Será que vocês podem espalhar as cores das minhas asas pela floresta para mamãe poder me encontrar¿

- Claro, pode contar conosco!

Após algumas horas, a mamãe borboleta conseguiu seguir a trilha das cores que as formigas tinham feito para ajudar Antonieta e encontrou a borboletinha! Num abraço bem apertado, as cores voltaram para as asas de Antonieta e ela ficou bela e colorida novamente!

As duas voltaram muito felizes para casa e a borboleta Antonieta aprendeu a nunca mais sair de perto da mamãe.

O USO DE STORYTELLING PARA O ENSINO DE INGLÊS CRÍTICO COM CRIANÇAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A ESTRADA DE TIJOLOS AMARELOS DE KANSAS À OZ

Ingrid Cestari Lanza
Izadora Amador Damaceno
Juliana Reichert Assunção Tonelli

Situando nossos pensamentos

Como parte da formação docente em letras inglês, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), os e as discentes do terceiro ano da licenciatura lecionam a língua, por meio do estágio curricular obrigatório, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Tais contextos foram, a partir de 2019[1], incorporados no projeto pedagógico do referido curso frente às demandas contemporâneas que, como já sinalizado por vários autores, são contextos nos quais cada vez mais a língua inglesa (LI) é ofertada exigindo, assim, formação docente específica para atuar na área (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010; TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017; DENARDI; CIRINO, 2019).

Neste artigo, apresentamos relatos desta experiência a partir de aulas ministradas pelas duas primeiras autoras, sob a supervisão

da terceira, no Centro de Educação Infantil da UEL ao longo da disciplina EST 118[1], nos anos de 2021 e 2022[2]. Para isto, fazemos um paralelo com a conhecida história 'O mágico de Oz', a qual conta a trajetória de Dorothy, uma menina que saiu de Kansas para Oz e, para isso, ela percorreu uma estrada de tijolos amarelos. No caminho, ela encontra alguns personagens que a acompanham na trajetória: um homem de lata que gostaria de ter um coração, um leão medroso que precisava de coragem e um espantalho que desejava ter um cérebro. Assim como retratado na história, consideramos que a trajetória profissional docente é um caminho que precisa ser trilhado e que exige coragem, amor e muito conhecimento.

A professora Ingrid Cestari, primeira autora, ficou responsável pela turma EI5[3], enquanto a professora Izadora Damaceno, segunda, pelo EI6[4]. Como fio condutor das aulas, utilizou-se a abordagem baseada na contação de histórias (*storytelling approach*), conforme discutido em Tonelli (2005), e que será explorada posteriormente.

Levando em consideração a organização textual deste relato, além desta parte introdutória, apresentamos, na seção posterior, o referencial teórico que sustenta nossas reflexões. Em seguida, na terceira parte, compartilhamos as experiências vivenciadas. Neste capítulo, as experiências serão apresentadas de acordo com as professoras em suas respectivas turmas, quando serão explicadas algumas das atividades realizadas na aula em questão, a fim de descrever as tarefas e seus resultados. Após este momento, faremos uma breve reflexão sobre o relato para, por fim, tecer algumas reflexões finais.

Com o objetivo de apresentar o relato a que nos propusemos, descrevemos algumas atividades elaboradas e aplicadas nos contextos

1 Código da disciplina de estágio supervisionado no terceiro ano no curso de letras inglês da UEL.

2 Em função da pandemia da Covid-19, o ano letivo foi iniciado, remotamente, no segundo semestre de 2021.

3 Crianças que completam cinco anos até o final do ano calendário.

4 Crianças que completam seis anos até o final do ano calendário.

descritos. O critério de seleção de atividades a serem descritas foram aquelas que, do nosso ponto de vista, mais contribuíram para o nosso desenvolvimento docente, assim como, com base no que pudemos observar ao longo das aulas, trouxeram oportunidades de aprendizagem para os alunos. Apesar de se tratar de um relato de experiências individuais, por ter sido vivenciado também no coletivo[5], o texto será escrito em segunda pessoa do plural. Porém, por também trazer as visões pessoais das duas primeiras autoras que vivenciaram o processo, utilizamos, em determinados momentos, a primeira pessoa do singular.

Em seguida, apresentamos uma breve contextualização do *locus* de investigação.

Saindo de Kansas

O contexto de estágio aqui descrito foi o Centro de Educação Infantil (CEI), uma pré-escola da UEL, que atende aos filhos e às filhas de servidores da instituição. Há duas unidades–unidade HU[6] e unidade de campus–onde lecionamos durante o período de regência. Para isso, atuamos em duplas nos planejamentos e na condução de aulas. No primeiro semestre, ministramos aulas de forma remota, já que estávamos em período de pandemia, porém no segundo, voltamos para as aulas presenciais, pois as condições sanitárias assim nos permitiram.

No primeiro semestre, as duas unidades do CEI estavam ofertando aulas remotas, porém com a retomada do ensino presencial, as aulas de inglês passaram a ser ofertadas apenas para os alunos do CEI-CAMPUS [7]. Sendo assim, na turma EI5, havia 13 alunos, enquanto na turma EI6, 15. As aulas eram semanais, todas as quartas-

5 Referimo-nos aqui a um coletivo maior que inclui as outras discentes da disciplina de estágio, a professora supervisora e as crianças com as quais convivemos ao longo do tempo em que atuamos naquelas turmas.

6 Hospital Universitário.

7 Isto se deveu ao fato de que, por ser uma unidade afastada do centro da cidade, nenhum licenciando tinha disponibilidade para se deslocar até a escola.

-feiras, no período da manhã, com duração de 45 minutos. Além disso, às segundas-feiras, reuníamo-nos com a supervisora de estágio e com as outras estagiárias colegas de turma que também atuavam no mesmo contexto ou em outros semelhantes para a avaliação das aulas ministradas na semana anterior e para a discussão e o compartilhamento de ideias para as aulas a serem ministradas na semana seguinte. Esta prática constituída no estágio vem, do nosso ponto de vista, contribuindo para um trabalho colaborativo de reflexão e de planejamento de ações, pois dada esta possibilidade de compartilharmos nossas angústias e dúvidas sobre as atividades concernentes à docência, assim como nossos sucessos e conquistas, o momento de planejamento de aula torna-se rico e de constante aprendizado.

Como ponto de partida para o planejamento de aulas, foi utilizada a abordagem de contação de histórias (*storytelling approach*). Na turma EI5, o livro escolhido foi *Brown Bear, Brown Bear, What do you see*?, de Bill Martin; já no EI6, a história escolhida foi *Families, Families, Families*, de Susanne Lang e Max Lang. A escolha dos livros se deu a partir de uma análise sobre quais temas poderiam ser abordados a partir do conteúdo da história. Sendo assim, os dois livros foram selecionados por se mostraram possíveis de explorar, tendo em conta seu fio narrativo, diversas discussões com a realidade da criança e possibilitar diferentes atividades.

Na seção seguinte, apresentamos, mais detidamente, os objetivos do presente capítulo e a metodologia adotada.

De Kansas à Oz

O objetivo deste relato é expor as experiências vivenciadas por estagiárias de língua inglesa no ensino desta língua na educação infantil, no ano de 2022, em aulas presenciais no CEI–UEL, Unidade Campus. Além disso, relacionamos toda a experiência vivida com o desenvolvimento profissional e pessoal das professoras em formação.

A estrada de tijolos amarelos

Conforme exposto, no terceiro ano do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da UEL, os graduandos devem, como parte de seu processo formativo, lecionar no estágio curricular obrigatório. Mais especificamente, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e, ao final deste período, escrever sobre suas experiências no formato de um diário reflexivo (LIBERALLI, 2009). O objetivo dessa prática é, como o próprio gênero textual indica, concretizar reflexões sobre todo o percurso na prática de ensino da língua inglesa, assim como seu futuro como professor. Isto posto, os estudantes registram suas experiências, opiniões, destaques e questionamentos sobre cada aula ministrada, para que, ao final, as experiências vividas e registradas por meio dos diários possam subsidiar as reflexões apoiadas na literatura especializada.

Para a construção deste artigo, foram recuperados os registros e as reflexões das duas primeiras autoras ao longo do estágio de regência, que aconteceu entre setembro de 2021 a maio de 2022.

Na sequência, apresentamos as bases teóricas que sustentam nossas reflexões.

A coragem do leão, o coração do homem de lata e o cérebro do espantalho: apresentando os teóricos que nos acompanharam nesta jornada

O ensino de inglês para crianças ainda é um campo a ser explorado dentro das licenciaturas. Lima (2019), a partir de Tanaca (2017), apresenta alguns dados sobre o ensino de língua inglesa no Brasil nas escolas públicas. Dos 4.739 municípios do país, 296 já possuem a LI na matriz curricular na educação infantil, e 2.812 a oferecem nos anos iniciais do ensino fundamental. A mesma autora, apoiando-se na resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, no § 1º do artigo 31, aponta

que nas instituições de ensino que optarem pela disciplina, nos anos iniciais do ensino fundamental, devem ter profissionais graduados na licenciatura, neste caso, os professores devem ser formados em letras inglês. Porém, Lima (2019) acrescenta que não podemos esquecer que muitos professores de inglês não possuem a formação adequada na área e, mesmo assim, lecionam nos anos iniciais.

A esse respeito, Galvão (2021) discorre que a oferta de LI na educação infantil está cada vez mais presente, fazendo com que sejam necessários professores com formação específica na área de ensino da língua para atuar junto ao público infantil. Neste sentido, a pesquisadora considera ser de grande importância que o docente conheça as práticas pedagógicas e quais caminhos devem ser seguidos neste ramo específico do ensino (GALVÃO, 2021, p. 27).

Merlo (2018), por sua vez, acrescenta que há uma lacuna entre a formação inicial docente e a necessidade de professores de licenciatura em letras inglês, para crianças. Isso vai ao encontro de Tonelli (2017) que aponta que os cursos de licenciatura em letras inglês, muitas vezes focam no ensino do idioma a partir do sexto ano – quando a oferta da língua se torna obrigatória – e não na educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental, podendo trazer alguns prejuízos para a formação do docente, já que não houve contato com esse contexto durante sua formação.

Além disso, Tonelli (2017) adiciona, baseando-se em Costa e Santos (2014), que os professores em formação devem conhecer as necessidades locais e a realidade de seu contexto e trabalhar para que o ensino se torne significativo neste espaço. Assim, Tonelli (2005; 2008) discorre que uma maneira de conectar as experiências das crianças com o ambiente escolar, e ensinar a língua, é a partir do uso da contação de histórias. A autora argumenta que, a partir do fio narrativo, outras temáticas podem ser exploradas tornando as aulas de inglês contextualizadas e significativas. Ademais, ela defende, apoiando-se

na literatura especializada e em suas práticas de sala de aula, que ao organizar as aulas por meio dos temas centrais das histórias, as crianças se engajam em discussões que incluem, mas extrapolam o conhecimento da língua.

Dyson e Genishi (1994, *apud* LUCAREVSCHI, 2016) sugerem que *storytelling* é um processo em que um contador usa uma estrutura narrativa e/ou dramática e imagens mentais para se comunicar com um público. Portanto, o ato de contar histórias é considerado um instrumento poderoso para motivar os alunos a aprender línguas, engajá-los e incentivá-los a participar ativamente do processo de aprendizagem de línguas (LUCAREVSCHI, 2016).

Além disso, Ellis e Brewster (2014) afirmam que os livros de histórias podem ser bons instrumentos para apresentar a linguagem em um contexto significativo no qual aspectos culturais podem também ser abordados desconstruindo uma visão de língua, no caso, a língua inglesa, como sendo a língua do 'outro' (RAJAGOPALAN, 2010). Eles podem ser usados para apresentar o conteúdo ou atuar como fio condutor para uma variedade de atividades. Os mesmos autores dizem que as histórias podem ligar a fantasia comumente presentes nos gêneros literários com as experiências do mundo real dos alunos, pois eles serão capazes de conectar seu cotidiano com o que está sendo discutido na escola. Como cada aluno possui uma vida cotidiana e um contexto diferente, é importante lidar e discutir temas que possam, de algum modo, fazer sentido para ele. Em outras palavras, trabalhar efetivamente com a diversidade é uma parte do papel do professor e pode ser contemplado a partir do uso das histórias (ELLIS; BREWSTER, 2014).

Para usar uma abordagem de contação de histórias ou *storytelling*, o professor deve estar ciente de alguns tópicos, como apontado por Ellis e Brewster (2014). O educador deve preparar as crianças para a leitura, perguntando sobre experiências pessoais que podem estar

relacionadas ao livro; também deve recapitular informações de aulas anteriores para fornecer aos alunos um bom preparo para as discussões. Importante também explicar os objetivos da aula e como ela irá funcionar e oferecer informações essenciais sobre o livro, como o conteúdo da capa, por exemplo. Logo após esses passos, sugere-se a leitura de toda a história.

Importa ressaltar que o papel de um professor de inglês é de, não apenas ensinar a língua, mas também criar um sentido de comunicação e interação entre os alunos, com uma visão crítica. Autoras como Merlo e Malta (2022) apontam que ao ouvir e dialogar com os jovens estudantes, além de ajudá-los a construir seus conhecimentos, também pode ser um caminho para a transformação do agir pedagógico. Elas afirmam ser necessário acolher as necessidades, dúvidas e visões de mundo das crianças como contribuições significativas para o desenvolvimento do professor.

Leite, Rizzuti e Ribeiro (2022) consideram que um ensino crítico, global e bem orientado traz às crianças maior expansão de perspectivas e cidadania. As autoras apontam que o ensino de língua inglesa na escola pública nos anos iniciais é uma forma de empoderamento e inclusão. A partir de McLaren (2003), elas dizem que ser um cidadão criticamente letrado implica em uma luta contra as desigualdades, saindo da zona de conforto e confrontando o que é visto como dominante. Por vivermos em uma sociedade diversificada, é de nossa responsabilidade, enquanto docentes, falar sobre temáticas críticas dentro das salas de aula. Mascarenhas (2007), por sua vez, afirma que diversidade pode ser relacionada com qualquer tema dentro da educação. A autora diz que professores devem ser conscientes sobre as diferenças entre seus estudantes, e principalmente, como lidar com elas.

Pelo fato de a língua inglesa ser considerada uma língua global (RAJAGOPALAN, 2004), presente em diferentes culturas e esferas, como política, social e econômica, os professores devem ensinar a lín-

gua por um viés crítico, e não apenas a língua enquanto código e estrutura. Em outras palavras, o objetivo geral é criar alunos conscientes de sua participação em sociedade, por meio de questionamentos sobre a realidade onde estão inseridos. Baseando-se em Luke e Dooley (2009), uma abordagem crítica deve ser parte de um projeto educacional para abordar questões sociais, culturais, injustiças e desigualdades.

Ainda, de acordo com McLaren e Lankshear (2004, *apud* MASCARENHAS, 2007), professores devem expor seus alunos a ideologias presentes em nossa sociedade, a fim de criticar e desconstruir. Ademais, em escolas, nas salas de aula, a pedagogia dialógica pode implicar o estabelecimento da voz do aluno e condições democráticas para um autêntico intercâmbio em torno de questões de significado moral, social e cultural (EDELSKY, 1992 *apud* MASCARENHAS, 2007).

Autoras como Tonelli e Kawachi-Furlan (2021) apontam a necessidade de defender a educação linguística crítica com crianças sendo protagonistas das discussões, para que desafiem as relações hierárquicas presentes no contexto escolar. Segundo Picanço (2011), conforme citada pelas autoras, é defendido que na formação de docentes para o ensino de uma língua adicional, estes devem ser conscientizados sobre o papel fundamental nas discussões e reflexões nas aulas de línguas com crianças. Assim, a formação do professor é um processo contínuo, pois deve acompanhar a mudança das sociedades (CUNHA, 2013), e cabe ao docente integrar todas essas mudanças ao contexto de sala de aula com jovens aprendizes.

Além da discussão sobre temas críticos com crianças, consideramos ser também de extrema importância que elas possam pensar sobre as próprias atitudes em sala de aula, que refletem diretamente no seu processo de aprendizagem. Para que os alunos tenham a oportunidade de, genuinamente, pensar por si próprios e exercer sua autonomia, deve ser dado o poder de criação de regras e tomada de decisões. Por meio da ativa procura e do reconhecimento de oportunidades

apropriadas e corriqueiras, professores podem vir a ser capazes de criar salas de aula mais justas e democráticas (DEVRIES; ZAN, 2003).

Quando se trata da criação de regras com crianças, DeVries e Zan (2003) as definem como acordos formais entre professores e alunos. Os autores acreditam ainda na contribuição para o desenvolvimento de seres humanos providos de autonomia e autorregulação e que são capazes de atuar na tomada de decisões. Em outras palavras, não consideram a complacência dos alunos como um objetivo principal.

DeVries e Zan (2003) argumentam que o ato de permitir que crianças pequenas elaborem regras de sala de aula faz parte da construção de uma sala de aula democrática e construtivista. Soma-se a isso o fato de que quando crianças são encorajadas a fazer as regras de sala de aula, o professor minimiza controles externos desnecessários e promove o desenvolvimento da moral e da autonomia intelectual das crianças. A autonomia intelectual pode acontecer de maneiras diferentes, já que uma sala de aula é constituída por alunos diferentes. Uma condição possível de ser encontrada na sala de aula é o autismo, a qual também foi vivenciada no contexto de atuação do estágio aqui relatado. Crianças autistas encontram dificuldades comunicativas, o que as diferencia de crianças que não apresentam essa condição. Essas dificuldades estão relacionadas com uma ampla variedade de propriedades cognitivas, incluindo o progresso do desenvolvimento da fala e o do entendimento acerca da linguagem. (BARTAK; RUTTER; COX, 1975 *apud* FEBRIANTINI; FITRIATI; OKTAVIANI, 2021, p. 53).

Rapin e Tuchman (2008) afirmam que com o vagaroso desenvolvimento da fala, crianças que fazem parte do espectro autista, também apresentam problemas com interações sociais que resultam em afastamento e em obstáculos de comunicação. (PAPIN; TUCHMAN, 2008 *apud* FEBRIANTINI; FITRIATI; OKTAVIANI, 2021, p. 53). Ao basearem-se nas ideias de Sari (2018), os autores ainda afirmam que interações emergem a partir de comunicação verbal e comunicação não ver-

bal que promovem sistemas interativos bem-sucedidos no processo de ensino e aprendizagem. (SARI, 2018 *apud* FEBRIANTINI; FITRIATI; OKTAVIANI, 2021, p. 53).

Ademais, como discutido por Ferreira e Tonelli (2020), a afetividade do professor para com o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de grande importância, já que o diagnóstico afeta diretamente as relações sociais do indivíduo. Os autores também apontam a necessidade de adaptações de aulas e de materiais para atender às necessidades de tais aprendizes. Para além disso, ainda é argumentado que a abordagem do ensino e da aprendizagem de habilidades verbais com crianças autistas devem ser adaptadas, visando a aquisição de vocabulário e competências comunicativas (FEBRIANTINI; FITRIATI; OKTAVIANI, 2021, p. 53)

Todavia, contrastando com os conceitos apresentados sobre o TEA, os pesquisadores também alertam para o fato de que cada criança é única e manifesta tanto habilidades quanto dificuldades variadas. Isso também se dá com crianças que apresentam algum tipo de transtorno, como o autismo. Além disso, crianças autistas não devem ser generalizadas e resumidas a algumas características já que todas diferem umas das outras em termos de sintomas variados que conduzem a diferentes tipos e níveis de autismo. (FEBRIANTINI; FITRIATI; OKTAVIANI, 2021, p. 53). Portanto, apesar de a linguagem ser um problema para crianças autistas, o desenvolvimento da linguagem e o autismo não estão sempre conectados. (FEBRIANTINI; FITRIATI; OKTAVIANI, 2021, p. 54).

Tendo apresentado o aporte teórico acerca de questões presentes ao longo das aulas ministradas no estágio supervisionado, passamos, como anunciado, para os relatos das professoras. Por esta razão, o capítulo assume daqui em diante um caráter narrativo.

Nossas experiências

E5-Professora Ingrid

A aula aconteceu no dia 6 de abril de 2022, e foi a quarta aula de inglês ministrada na educação infantil 5 (alunos de 04 e 05 anos) pela professora Yasmin e eu. A turma EI5 estava no nível EI4 em 2021, o que significa que nesta data já éramos suas professoras por quatro aulas. Foi uma aula presencial, que aconteceu na UEL e havia 13 alunos na escola. O tema da aula foi *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?*, resultado da escolha de aplicar uma abordagem baseada em histórias e da utilização do livro de histórias homônimo e também pelo fato de termos decidido contar a história em sua íntegra nesta aula. A duração da aula foi de 45 minutos.

Conforme nossa rotina previamente estabelecida com as crianças, a primeira etapa da aula foi cantar a música de *hello* a qual servia como um marcador temporal de início das aulas e também como uma dinâmica que possibilitasse interação entre nós, professoras, e as crianças. Nesse momento foi possível perceber o quanto os alunos gostaram de cantar e dançar a música. Depois disso, a professora Yasmin[8] mostrou o cartaz do tempo e eu mostrei o cartaz dos sentimentos[9].

Como já havia sido discutida a importância das regras com os alunos na aula anterior, decidimos criar também nosso cartaz de regras da sala de aula junto com eles. Discutimos brevemente as que havíamos negociado e estabelecido e pedimos a alguns voluntários que colocassem as ilustrações no pôster. O cartaz foi construído da seguinte forma: "Nesta sala de aula... Falamos inglês; respeitamos a todos;

8 A referida professora atuou em dupla comigo, Ingrid, ao longo de todo o estágio supervisionado.

9 Os dois cartazes foram confeccionados por nós, professoras, como uma maneira de apresentar, por meio de imagens, como estava o clima e explorar como as crianças estavam se sentindo naquela aula. Estes momentos aconteciam em todas as aulas como uma forma de propiciar um espaço para que os alunos comentassem a respeito destes temas.

levantamos a mão antes de falar; só dizemos boas palavras; ouvimos nossos professores".

A atividade seguinte foi o momento da contação da história. A professora Yasmin e eu concordamos em colocar o livro em nossa caixa misteriosa – *mystery box*[10]–e explicar que havia 'um tesouro muito importante nele'. Os alunos ficaram muito engajados e empolgados com o livro o qual foi retirado da caixa e eles compartilharam algumas experiências pessoais sobre momentos de leitura com suas famílias. Durante a contação da história eu me apresentei como narradora e, por isso, fazia 'perguntas aos animais', que eram narrados pela minha dupla, quais outros animais que eles podiam ver[11]. Foi possível notar que os alunos prestaram atenção na história e ficaram muito interessados em ver o animal que apareceria na página seguinte.

Após a hora da história, jogamos *What is missing*?: todos os *flashcards* foram espalhados no chão e, após relembrarmos os nomes dos animais que aparecem no livro, cujas imagens estavam nos cartões, orientamos que as crianças fechassem os olhos. Então, um *flashcard* era retirado com intuito de que os alunos identificassem qual deles estava faltando. Dessa maneira, era possível praticar não apenas a língua inglesa, como também a memória visual dos alunos. Percebemos que o jogo funcionou muito bem e eles conseguiram lembrar qual animal/*flashcard* foi retirado em todas as rodadas, bem como dizer o nome dos animais e suas cores em inglês. Por fim, pude perceber que nosso aluno no espectro do autismo apresentava alguns resultados como, por exemplo, ao nos contar uma história pessoal e ao utilizar a palavra *cat* em certo momento da atividade. Mesmo ele sendo mais quieto em relação às outras crianças e não tão participativo quanto os outros

10 A *mistery box* é um recurso comumente utilizado em aulas com crianças pequenas como uma estratégia lúdica para incitar a curiosidade e, nas aulas de línguas, coopera para ativar o conhecimento dos alunos.

11 A história em questão é constituída por uma sequência de perguntas de um animal ao outro, conforme estes aparecem na narrativa.

alunos, pude observar ainda que estava compreendendo o que estava sendo ensinado à sua maneira de interagir e participar.

E6-Professora Izadora

Neste relato, irei focar na aula com o EI6, CEI-CAMPUS. A aula foi ministrada presencialmente para nove alunos, mesmo a turma sendo formada por 15 crianças, em um dia bem chuvoso e frio, e véspera de feriado, que posteriormente percebi que influenciou no comportamento delas. Porém, mesmo com os poucos alunos, considero que o engajamento em sala de aula não foi prejudicado.

Seguindo a rotina estabelecida desde o começo das aulas, na qual consistia em cantar uma música de boas-vindas, sentamo-nos em círculo para que fosse possível a próxima etapa da aula. Com todos sentados, íamos relembrando o vocabulário de sentimentos que estávamos ensinando (*happy, sad, angry, hungry, and sleepy*[12]), com a ajuda de alguns *flashcards* que levávamos em todas as aulas. Foi possível notar que os alunos não estavam apresentando dificuldades com o vocabulário, já que estavam acostumados com a dinamicidade do momento de compartilhamento dos seus sentimentos. Além disso, até mesmo alguns alunos que se confundiam com as palavras *hungry* e *angry*[13], pareciam ter solucionado a questão.

Após este primeiro momento, pedi para que os alunos se sentassem em seus lugares para que passássemos para a próxima tarefa: a construção de uma árvore genealógica. O objetivo da atividade era conscientizar os alunos sobre a importância do respeito por diversos modelos de família. Primeiramente, minha dupla desenhou uma árvore no quadro e perguntou aos alunos o que seria e, rapidamente, as crianças comentaram que era como se representaria uma família.

12 Em português: feliz, triste, bravo, com fome e com sono.

13 Em português: com fome e bravo.

Posteriormente, mostrei algumas imagens do avô e perguntei quem era seu par; como esperado, eles responderam que seria a avó.

Esse era nosso objetivo desde o começo da tarefa, pois queríamos levá-los a refletir sobre possíveis conceitos de famílias que as crianças podem ter e, que podem ser formadas por pai, mãe, dois pais, duas mães etc. A partir de uma conversa sobre os tipos de famílias que poderíamos encontrar, aos poucos colamos imagens de familiares não convencionais no quadro. No decorrer da atividade, alguns alunos compartilharam que suas famílias eram diferentes, e assim, fomos conduzindo-os a compreender a importância do respeito pelas diferenças, o que seria algo trabalhado a partir do livro.

Ademais, houve inúmeras contribuições conforme eles interagiam e compartilhavam suas vivências. Neste momento, senti-me confortável e falei sobre a minha família. Contei que tenho pais separados, padrasto e madrasta, além de um 'meio irmão'. Percebi que alguns deles se reconheceram na minha fala e compartilharam mais informações. De modo geral, acredito que foi uma boa estratégia para a introdução da temática que trabalharíamos: membros da família, baseando no livro *Families, Families, Families*, de Suzanne Lang e Max Lang (2015).

Antes da leitura, pedimos para que os alunos se sentassem no chão, novamente, e olhassem atentamente para a capa do livro. Neste momento, perguntamos a eles sobre os animais e as cores que eles estavam observando, pois sabíamos que eles haviam estudado esse tema, além de suas previsões sobre o tema da história, já que pedimos que as crianças nos dissessem o que elas imaginavam que a história abordaria. Minha dupla ficou responsável pela leitura do livro, visto que não me sinto confortável com leituras em voz alta, porém eu estava a todo momento ajudando-a com linguagem corporal.

Nossos aprendizados

No que diz respeito ao gerenciamento da sala de aula, a escolha de construir o cartaz de regras com os alunos também deve ser cuidadosamente pensada. Os alunos devem sempre ter a oportunidade de serem pensadores autônomos e independentes. Uma vez que os professores proporcionam tal possibilidade aos alunos, a prática docente e o processo de aprendizagem tornam-se significativos não só por dar suporte para um futuro cidadão consciente e responsável, mas também para as ações dos alunos no momento presente.

Ser um bom professor está relacionado a reconstruir ideias. O ensino reflexivo "também requer práticas criticamente reflexivas que alterem as condições materiais e ideológicas que causam os problemas que enfrentamos como educadores em primeiro lugar" (BEYER; APPLE, 1998). Ou seja, as questões que estão sendo vivenciadas atualmente devem ser refletidas e as práticas devem ser constantemente alteradas para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

A primeira crença a ser refletida é em relação ao nosso aluno no espectro do autismo. Uma vez que soubemos que poderíamos experienciar algumas dificuldades com ele, os primeiros pensamentos foram em relação ao aprendizado da língua. No entanto, como mencionado anteriormente, nem todas as crianças autistas são iguais. Nosso aluno não apresentou quaisquer dificuldades com a aprendizagem do idioma. Pudemos notar o desempenho dele em relação ao vocabulário que estava sendo ensinado. Acreditamos na importância de estarmos preparadas e estudar sobre as condições dos alunos. No entanto, é fundamental sempre considerar que todos são diferentes e únicos. Portanto, da próxima vez que nos depararmos com a mesma situação, não levaremos preconceitos para a sala de aula e não esperaremos menos de um aluno autista.

Consideramos ser crucial ensinar as crianças sobre a diversidade na sociedade. Foi essencial ver como os alunos se envolvem e mos-

tram respeito pelos outros a partir de discussões em sala. Além disso, foi significativo para nós ouvir todas as suas experiências e opiniões sobre as temáticas e ajudá-los a pensar sobre o respeito e a diversidade. Usar o inglês com um propósito crítico faz parte do nosso objetivo; não queremos apenas 'ensinar vocabulário', desejamos, por meio dessa língua, ensinar as crianças a serem cidadãs responsáveis pelo mundo.

Aprendemos que as crianças realmente gostam de ser ouvidas e de ter suas ideias respeitadas. Aprendemos ainda que elas estarão confiantes o suficiente para compartilhar sobre sua vida pessoal se você criar um bom ambiente para elas. Também aprendemos que algumas metodologias, atividades e abordagens serão seus melhores amigos enquanto ensinamos as crianças (contação de histórias, *realia*, dramatizações, por exemplo). Por outro lado, aprendemos sobre o nosso próprio papel como professoras. Escrever e refletir sobre todas essas situações nos fez crescer como futuras professoras e como seres humanos.

Afinal, conseguimos chegar em Oz?

Concluímos este relato dizendo que a experiência de estágio, ou a de percorrer a estrada de tijolos amarelos, parece difícil no começo, mas no final, você vê como é essencial ter essa oportunidade no curso. Sabemos que no nosso futuro, como professoras, esses aprendizados estarão ao nosso lado na maioria das situações, pois compreendemos muito sobre a profissão docente. Melhoramos tanto no planejamento das aulas quanto na reflexão sobre o que queremos instruir nossos alunos. Sendo assim, queremos ajudá-los a serem pensadores críticos e a usarem a língua e a linguagem para provocar e questionar situações na sociedade. Percebemos então que é preciso coragem, afetividade e conhecimento para atuar junto às crianças pequenas.

Para além da experiência do estágio, o fato de escrever os diários de aulas trouxe apenas contribuições positivas para nossa prática docente e para nossa jornada dentro de sala. A escrita dos diários promo-

veu diversas reflexões sobre as professoras que somos e as professoras que queremos vir a ser. Além disso, impactou nossa prática em sala de aula, pois desenvolvemos o hábito de escrever sobre nossos alunos, sobre o que precisa ser mudado em nossas aulas, o que funciona, o que pode ser melhorado, assim como nossas percepções acerca do desenvolvimento dos nossos alunos e como nossa prática afeta-os.

Existe um ditado popular que diz que "a prática leva à perfeição". No entanto, considerando que os professores não devem ter a obrigação de atingir a perfeição, mas a vontade de melhorar, e também considerando que a prática em si não alcança plenamente o aprendizado, nossa sugestão para um novo ditado seria: a prática só pode ser melhorada uma vez questionada e refletida.

Não sabemos se Oz é uma cidade aonde podemos chegar sem precisar retomar constantemente o caminho de tijolos amarelos, ou até mesmo se há apenas um caminho para 'chegar até lá', mas uma coisa fazemos: avançamos a cada dia rumo ao nosso melhor. Sabemos, no entanto, que assim como Dorothy, o caminho fica bem melhor se percorrido ao lado de pessoas que, embora 'falhas', reconhecem suas limitações e nos fazem companhia nesta trajetória.

Para finalizar esse relato, se há espaço para um simples conselho, nós aconselharíamos que professores questionem a si próprios acerca de suas práticas por meio de um olhar cuidadoso e direcionado para as reações, o desenvolvimento e o processo de aprendizagem de seus alunos. No nosso caso, as crianças!

Referências

BEYER, L. E.; APPLE, M. W. (eds.). **The curriculum**: problems, politics, and possibilities. Nova York: SUNY Press, 1998.

COSTA, J. S; SANTOS, L. I. S. S. Reflexões acerca das crenças dos alunos de especialização lato sensu sobre a oferta de ensino de língua inglesa para

crianças. *In*: SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. (org.). **Linguagem em foco:** crenças, discurso e ensino. Campinas: Pontes, 2014. p. 43-64.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014. Acesso em: 19 set. 2022.

DEVRIES, R.; ZAN, B. When children make rules. **Educational leadership**, v. 61, n. 1, p. 64-67, 2003. Disponível em: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.4264&rep=rep1&type=pdf Acesso em: 19 set. 2022.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **Tell it again!:** the storytelling handbook for primary English language teachers. Londres: British Council, 2014.

FEBRIANTINI, W. A.; FITRIATI, R.; OKTAVIANI, L. An analysis of verbal and non-verbal communication in autistic children. **Journal of Research on Language Education**, v. 2, n. 1, p. 53-56, 2021. Disponível em: https://ejurnal.teknokrat.ac.id/index.php/JoRLE/article/view/923. Acesso em: 20 set. 2022.

FERREIRA, O. H. S.; TONELLI, J. R. A. A afetividade na superação de desafios: aplicação de uma sequência didática no ensino de inglês para uma criança autista. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. São Carlos, 2020. **Anais [...]** São Carlos, UFScar, 2020.

GALVÃO, A. S. M. **Formação inicial de professores de inglês para a Educação Infantil em contextos brasileiros**: diálogos possíveis e desejáveis. 2021. 178p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

LEITE, P. M. de C. C.; RIZZUTI, G.; RIBEIRO, J. J. Inglês na Infância, pra quê (quem?) Os Letramentos Críticos Aliados à Abordagem CLIL no Ensino de Língua Inglesa no Fundamental I: relatos de experiência. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, v. 26, n. 51, p. 001-021, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14738. Acesso em: 20 set. 2022.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. *In*: MAGALHÃES, M. C. M. (org.). **A formação do professor como um profissional reflexivo**. São Paulo: EDUC, 2009.

LIMA, A. P. de. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do Ensino Fundamental I:** possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, 2019.

LUCAREVSCHI, C. R. The role of storytelling on language learning: A literature review. **Working Papers of the Linguistics Circle,** v. 26, n. 1, p. 24-44, 2016.

LUKE, A.; DOOLEY, K. Critical literacy and second language learning. *In*: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning.** Londres: Routledge, 2011. p. 856-868.

MASCARENHAS, M. C. B. O professor de Língua Inglesa face à diversidade discente. 2007. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 37, p. 75-87, jul./dez. 2007.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver?:** políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Espírito Santo. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MERLO, M. C. R.; MALTA, L. S. Com a Palavra, a Criança: conversas na sala de aula de inglês que (trans) formam. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens-UFMS**, v. 26, n. 51, p. 165-184, 2022. Disponível em: https://seer.ufms.br/index.php/papeis/article/view/14991/10883.Acesso em: 30 dez. 2022.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. **ELT Journal,** Oxford University Press, v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004. Disponível em: https://www.deepdyve.com/lp/oxford-university-press/the-concept-of-world-english-and-its-implications-for-elt-CdeGM5wP1G Acesso em: 30 dez. 2022.

RAJAGOPALAN, K. A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (org.). **Língua Estrangeira para Crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Capinas: Pontes Editores, 2010. p. 9-12.

TONELLI, J. R. A.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Tempos inéditos na formação de educadores e educadoras de línguas na infância: e quando foi que os tempos foram diferentes. *In*: EGIDO, A. A. *et al*. (orgs.). **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação de professoras/es de línguas.** Goiânia: Scotti, p. 235-252, 2021.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/4054. Acesso em: 20 set. 2022.

TONELLI, J. R. A. Professores de línguas adicionais para crianças: atores de espaços vazios? *In*: REIS, S. (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: EDUEL, 2017. p. 67-84.

O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA VISÃO DE LICENCIANDAS

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert
Silmara Valensuelo Denis
Silvana Pereira

Introdução

Em um mundo globalizado, onde os intercâmbios entre povos têm se tornado habituais e a comunicação entre as pessoas facilitada pelos meios eletrônicos e pela internet, saber uma língua adicional[1] (LA) pode ser considerada uma habilidade essencial. É também um fenômeno mundial a procura por escolas que oferecem aulas em LA, especialmente em língua inglesa, desde muito cedo na vida das crianças. Em terras brasileiras, não é diferente: nos últimos anos, temos testemunhado um aumento expressivo na oferta de língua inglesa em escolas de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental (TONELLI; ÁVILA, 2020).

É neste contexto que o presente capítulo apresenta relatos de experiências vividas por duas licenciandas em Letras Português–

1 Optamos pelo uso do conceito 'línguas adicionais', que se refere às línguas que se somam às que o indivíduo já tem, pois é um termo mais abrangente, neutro e menos marcado ideologicamente (LÔPO-RAMOS, 2021).

Inglês–chamadas aqui de professoras voluntárias–que lecionaram em língua inglesa para crianças (LIC) dos anos finais da educação infantil, em escolas do município de Pato Branco, no Paraná. As aulas faziam parte do Projeto de Extensão "Inglês para Crianças" proposto por docentes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco.

Para situar os relatos de experiências no contexto brasileiro atual a respeito do ensino de LIC, discorremos sobre aspectos fundamentais que compõem este cenário educacional. Primeiramente, apresentamos a relevância da aprendizagem de uma LA nos dias atuais, especialmente da língua inglesa (o foco do presente capítulo), e o porquê a sociedade tem procurado propiciar esse conhecimento cada vez mais cedo na vida das crianças. Em segundo lugar, discutimos aspectos que concernem à falta de regulamentação nacional para a oferta deste componente curricular na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ademais, apresentamos algumas especificidades do ensino de LIC, com base nas diretrizes para a educação infantil da BNCC (BRASIL, 2017) e outras referências da área. Por fim, apresentamos os relatos de experiências, procurando relacionar as vivências das licenciandas a todos os aspectos do ensino de LIC discutidos neste capítulo. Dessa forma, esperamos contribuir para reflexões, discussões e ações futuras a respeito das particularidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de LIC desde a educação infantil.

Contextualização do ensino de LIC no Brasil

A globalização tem provocado mudanças expressivas na sociedade em que vivemos, principalmente no que concerne à aquisição e ao desenvolvimento do conhecimento linguístico em LA. A crescente expansão das discussões acerca da utilização de diversas línguas, seja por nações inteiras ou por iniciativas individuais, têm motivações importantes e específicas como "a migração mundial em massa, aumento

de viagens e o desenvolvimento em larga escala da mídia de comunicação eletrônica" (PARADIS, 2019, p. xxxiii). Neste cenário, a língua inglesa desponta como a LA priorizada em muitos países por ser considerada uma língua global (CRYSTAL, 2003). Outrossim, Tonelli e Ávila (2020) reiteram que:

> [...] com o advento da globalização, a LI passou a despertar maior interesse político, econômico, cultural e social visto ser ela o veículo de propagação de grande parte do conhecimento mundial, principalmente no que tange à ciência e à tecnologia (TONELLI; ÁVILA, 2020, p. 252).

Decorrente da internacionalização do uso da língua inglesa, surge a adoção do paradigma de Inglês como Lingua Franca (ILF), significativo no contexto de ensino-aprendizagem dessa LA. Segundo Gimenez *et al*. (2015, p. 594), o termo ILF refere-se à "visão de que a língua inglesa é hoje utilizada majoritariamente em situações envolvendo falantes de diferentes línguas maternas e não exclusivamente em interações que tenham como interlocutores privilegiados os falantes nativos". O ensino de língua inglesa sob esse paradigma, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisa levar em conta três aspectos: (a) o desvínculo cultural e territorial da língua aos falantes nativos, promovendo educação linguística com vistas à interculturalidade; (b) a expansão da visão de multiletramentos que, especialmente no meio digital, favorece o uso contextualizado e híbrido da língua e promove interações multiculturais; e (c) relativização de normas de correção e níveis de proficiência de maneira a legitimar diferentes formas de expressão que objetivem a inteligibilidade (BRASIL, 2017).

Devido ao caráter de 'língua franca' atribuído à língua inglesa, aprender essa LA tem se tornado uma necessidade corriqueira para a maioria da população mundial. Especificamente no contexto brasileiro, como pontua Megale (2018, p. 3), "a língua inglesa é alçada à po-

sição de um bem essencial", haja vista sua obrigatoriedade de ensino a partir dos anos finais do ensino fundamental, como apresenta a BNCC (BRASIL, 2017). Ademais, é inegável que grande parte da população brasileira acredita que ter um bom conhecimento da língua inglesa pode facilitar o acesso a empregos mais bem remunerados, fazendo com que a demanda por cursos desse idioma seja cada vez maior. Para além das vantagens profissionais e mercadológicas, saber a língua inglesa não somente instrumentaliza o estudante para um futuro emprego mas, principalmente, viabiliza sua formação integral, conforme corrobora a BNCC:

> [...] o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 241).

Em decorrência do crescente interesse na aprendizagem da língua inglesa atualmente no Brasil, a sociedade vem procurando inserir crianças cada vez mais jovens em contextos educacionais que promovam o ensino dessa LA no intuito de torná-las bilíngues[2]. A educação bilíngue, assim como definida por Megale (2018), é entendida "como o desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translinguar como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues." (MEGALE, 2018, p. 5). A autora também aponta que a educação bilíngue é comumente classificada em dois tipos: para grupos de classes dominantes e para grupos minoritários. As escolas bilíngues de classes dominantes, chamadas escolas de prestígio ou de elite (MEGALE, 2018), têm se proliferado de maneira acelerada para ten-

2 Consideramos o termo bilinguismo "o uso regular de duas ou mais línguas (ou dialetos) e os bilíngues como aqueles que usam duas ou mais línguas (ou dialetos) em suas vidas cotidianas" (GROSJEAN, 2008, p. 10).

tar atender às demandas de pais com condição financeira favorável que desejam que seus filhos cresçam falando, principalmente, inglês. Contudo, apesar de o bilinguismo no Brasil ter se tornado mais evidente a partir da oferta de ensino português/inglês, por lei, já é assegurada a educação bilíngue para grupos minoritários, como os povos indígenas e a comunidade surda, além de existirem outros contextos de educação bilíngue, como em fronteiras e de imigração (MOURA, 2020; MEGALE, 2018).

Outro ponto a ser considerado é a falta de clareza quanto à definição do que seja a oferta do ensino bilíngue pelas escolas, principalmente para o público leigo que deseja que suas crianças aprendam a LA no currículo da educação básica. Como esclarece o Parecer do CNE/CEB 2/2020:

> O fato é que parte significativa das ofertas de educação bilíngue do país ocorre pelo acréscimo de conteúdos na grade horária, e não conforme programas estruturados em que as línguas adicionais são utilizadas como meio de instrução, com metodologias adequadas, recursos e projeto político pedagógico coerente (Parecer do CNE/CEB 2/2020, p. 19).

Embora muitas escolas brasileiras, principalmente as privadas, tenham usado a palavra 'bilíngue' para definir sua oferta de ensino, o uso desse termo tem restrições. Fica estabelecido, pelo Projeto de Resolução do Parecer CNE/CEB 2/2020, que somente escolas que promovam o ensino de um único currículo, de forma integrada, em duas línguas e em todas as etapas de ensino, podem se utilizar da nomenclatura 'bilíngue'. Outras escolas, que não promovam o ensino do currículo integralmente em duas línguas, podem optar por oferecer aulas de LA com uma maior carga horária, em vistas a promover maior proficiência linguística. Neste caso, as escolas enquadram–se na categoria de oferta chamada Carga Horária Estendida em Língua

Adicional (Parecer CNE/CEB 2/2020, p. 24), não podendo, todavia, utilizar-se da palavra 'bilíngue'.

Apesar da recente regulamentação acerca do uso da palavra 'bilíngue' pelas escolas, ainda não há diretrizes nacionais para a implementação de LIC na educação infantil, nem mesmo no ensino fundamental I (TONELLI; ÁVILA, 2020). Pela ausência de tal documento norteador no âmbito nacional, estados e municípios brasileiros têm criado suas próprias normas para oferecer aulas de LIC em suas redes. Dada a falta de iniciativa de instâncias governamentais de se criar tais diretrizes, estabeleceu-se uma parceria entre o *British Council* e o Grupo de Pesquisa FELICE (UEL/CAPES-CNPq) e, como fruto dessa cooperação, publicou-se o "Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental"[3], com o propósito de servir como suporte para o desenvolvimento de diretrizes de ensino de LIC por estados e municípios.

Entre muitos aspectos tratados no documento do *British Council* está a diferença entre a oferta de LIC por escolas privadas e públicas. É notório que o ensino de LIC, viabilizado principalmente por meio de escolas de idiomas e, ofertado recentemente por escolas privadas de educação básica, pode ser considerado um privilégio de poucos no contexto educacional brasileiro. Segundo o Parecer do CNE/CEB 2/2020, apesar da oferta de LIC ser feita majoritariamente por instituições privadas, devemos considerar que 80% das matrículas na educação básica são em escolas públicas. Nesse sentido, para que a oferta de LIC tenha caráter mais democrático e inclusivo, é necessário que sejam criadas diretrizes para a implementação deste componente no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental e, preferencialmente, também na educação infantil. Assim, faz-se urgente e necessário regulamentar a oferta de LIC, conforme asseveram Fortes *et al*. (2021):

3 Disponível em: https://www.inglesnasescolas.org/wp-content/uploads/2022/05/Diretrizes_Ingles_Anos-Inciais-Molic-BritishCouncil-2022.pdf

> [...] a inclusão, já nos anos iniciais do ensino fundamental, de oportunidades de aprendizagem de línguas que contemplem o compromisso com o plurilinguismo e com a democratização do ensino poderiam superar, assim, uma das contradições produzidas pela ausência de políticas públicas para o ensino de línguas adicionais nos anos iniciais de escolarização no Brasil (FORTES *et al.*, 2021, p. 965).

Outro ponto sensível, além da falta de regulamentação para a oferta do ensino de LIC, é a formação dos docentes para atuar neste contexto específico. As licenciaturas em Letras formam professores para atuar a partir dos anos finais do ensino fundamental no ensino da língua para a qual foram habilitados. O curso de Pedagogia, por outro lado, forma professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental no ensino do currículo geral. Assim, aulas de inglês na educação infantil ou no fundamental 1 seriam atribuições para qual destes profissionais? Essa questão é ainda um impasse, como reforçam Fortes *et al.*, (2021):

> existe uma lacuna entre a formação do(a) pedagogo(a) e a formação do(a) docente de Letras, quando se trata de ensino de línguas para crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que o(a) pedagogo(a) não recebe formação para o desenvolvimento e aplicação de metodologias de ensino de língua e, tampouco, o(a) licenciado(a) em Letras tem formação sobre o desenvolvimento infantil e os métodos de letramento adequados a esta etapa da vida escolar (FORTES *et al.*, 2021, p. 974).

Da mesma forma, Cirino e Denardi (2019) afirmam que os cursos superiores não comumente oferecem em seus currículos disciplinas teóricas e práticas que visem à formação do professor para lecionar LA para crianças.

Embora ainda não haja um curso superior direcionado especificamente à formação de professores de LIC, foi necessário estabelecer

regulamentação para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o Parecer CNE/CEB 2/2020 coloca os seguintes requisitos para a docência neste contexto: (a) graduação em Letras ou Pedagogia; (b) comprovação de proficiência em nível B2; e (c) formação complementar com carga horária de 120 horas em Educação Bilíngue (pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*). Assim, espera-se que os docentes deste contexto educacional estejam minimamente preparados tanto linguisticamente, com proficiência adequada, quanto metodologicamente, com conhecimento acerca de como ensinar para crianças, considerando suas capacidades e potencialidades.

Especificidades do ensino de LIC

Pais e mães são facilmente persuadidos pela ideia do senso comum de que quanto mais cedo a criança for exposta a uma LA, melhor esse processo vai se desenvolver (CAMERON, 2003). Essa ideia, segundo a autora, pode ser justificada pela impressão que muitas pessoas têm que crianças aprendem mais facilmente, ou porque a aquisição aparentemente simples de uma língua em contexto de imersão pode facilmente ser transferida para a aprendizagem em contextos educacionais. A respeito da suposta vantagem de as crianças serem expostas à LA o mais cedo possível, Cameron (2003) ressalta que:

> Enquanto há algumas evidências que crianças desenvolvem melhores habilidades de pronúncia e de compreensão auditiva, há também evidências de que, mesmo em contexto de imersão, habilidades de produção e conhecimento gramatical não se beneficiam tanto quanto se espera[4] (CAMERON, 2003, p. 106).

4 *"While there is some evidence that young learners develop better accents and listening skills, there is also evidence that, even in immersion situations, production skills and grammatical knowledge do not benefit as much as might be expected."* A tradução desta e de todas as outras citações são de nossa responsabilidade.

Assim, a justificativa para a oferta de LIC desde os anos iniciais da vida escolar da criança não deve basear-se nesta suposta vantagem de "quanto mais cedo, melhor", porque ela não se sustenta em todos os fatores que envolvem o aprendizado da LA. A justificativa para a oferta de ensino de LIC deve ir além do desenvolvimento puramente linguístico, pois ao aprender uma LA, a criança desenvolve-se também em seus atributos físicos, socioculturais, intelectuais e emocionais (ROCHA, 2007). Assim, acreditamos que, a partir da exposição a uma LA, a criança constrói sua percepção do funcionamento da própria língua materna, bem como passa a entender a função social da linguagem, de maneira que seu uso rege diferentes maneiras de agir e pensar no mundo (TONELLI; ÁVILA, 2020). Além dessas capacidades, assegura-se também à criança sua inclusão social, já que, por meio da LA, ela se comunica e expressa suas ideias, bem como passa a compreender melhor o mundo que a cerca.

Por meio da exposição a uma LA, a criança desenvolve-se na sua integralidade quando vivencia experiências permeadas por interações sociais e brincadeiras. Segundo as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil,

> [...] os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica [educação infantil] são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas para as crianças da educação infantil precisam, ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2017), ser propostas e organizadas de modo a propiciar à criança que conheça a si mesmo e ao outro, sua relação com a cultura, natureza e com o conhe-

cimento, promover interações significativas e exercitar o autocuidado e o afeto.

Todas estas peculiaridades do ensino para crianças da educação infantil foram levadas em consideração quando do planejamento das atividades a serem aplicadas nas escolas participantes do Projeto de Extensão "Inglês para Crianças", descrito na seção introdutória deste capítulo. Para construir propostas pedagógicas adequadas, além de levarmos em conta os eixos estruturantes 'interação e brincadeiras', também baseamos nossas escolhas nos 'campos de experiências'[5], propostos pela BNCC: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os projetos de ensino[6] de LIC aplicados pelas professoras voluntárias continham sempre vídeos musicais, cujas músicas eram cantadas e dançadas com as crianças, atividades de desenho e pintura, colagem e manuseio de massinha, com o intuito de promover a ludicidade[7] nas crianças participantes das aulas.

Relatos de experiência

Nesta seção, apresentamos as impressões das professoras voluntárias do projeto a respeito das experiências que tiveram em sala de aula quando iniciaram a implementação das propostas didáticas. Tais propostas tiveram por objetivo introduzir a língua inglesa para crianças da pré-escola por meio de atividades promotoras da ludicidade, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção oral, bem como o desenvolvimento motor, cognitivo e so-

5 "Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural." (BNCC, 2017, p. 40)

6 Não é do escopo deste trabalho detalhar as atividades dos planos de ensino, mas focalizar as percepções das professoras voluntárias participantes do projeto.

7 Entendemos ludicidade como um estado interno ao sujeito, que só pode ser vivenciada, percebida e relatada pelo sujeito (LUCKESI, 2014, p. 17).

cial das crianças. O planejamento das propostas foi conduzido colaborativamente entre as professoras orientadoras e as voluntárias. Essas atividades, por sua vez, eram aplicadas pela maioria das professoras voluntárias nas escolas de educação infantil participantes do projeto. As três propostas didáticas descritas nesta seção foram "*Hello, how are you*?", "*Colors*" e "*My body*", sendo esta última não finalizada totalmente em uma das escolas.

As atividades do projeto de extensão "Inglês para Crianças" foram aplicadas por duas professoras voluntárias na Escola Municipal Lions Clube e na Escola Municipal José Fraron, ambas no município de Pato Branco, Paraná, para turmas do Infantil IV e V (pré-escola), que continham, em média, 20 alunos por turma. As aulas foram ministradas com carga horária de 30 a 40 minutos para cada uma das turmas, sendo executadas uma vez na semana. Iniciou-se o projeto com uma apresentação da língua inglesa, que era uma grande novidade para a maioria das crianças. De forma a chamar a atenção e aguçar a criatividade das crianças, as professoras voluntárias, codinomes Cris e Carol, utilizaram fantoches para apresentar a língua inglesa, conforme o relato a seguir:

> Cris: Para a apresentação do projeto fiz uma encenação com o fantoche, ele ficou para o lado de fora da sala com a porta entreaberta, fingi uma batida na porta deixando-o aparecer, então abri a porta e apresentei o personagem fazendo uma pequena dramatização:
>
> –*Teacher*:- *Hello, Dog*!
>
> *Dog*: *Hello, teacher* Cris! Estou muito feliz de estar aqui! A *teacher* disse: Muito obrigada, *Dog*! Vamos aprender bastante com essa turminha linda!
>
> Neste momento, pedi para os *students* repetirem: *Hello, Dog*!"
>
> Carol: Estava bastante nervosa, porque ainda não havia ficado sozinha com os alunos em nenhum momento, então estava curiosa de como seria essa experiência de ser o professor da sala de aula. Vesti uma roupa colorida e uma tiara diferen-

> te, mostrei o fantoche para os alunos e o apresentei, todos o adoraram e queriam brincar com esse novo amiguinho.

Em ambas as experiências foi possível perceber como os alunos ficaram intrigados com a apresentação da língua inglesa por meio dos fantoches. De fato, a utilização desse boneco propicia a aproximação da criança com o texto produzido por ele. Segundo Silveira (2020), o uso de fantoches promove a alta motivação nas crianças para interagir com o personagem utilizando a língua inglesa. Dando seguimento ao restante da primeira aula, depois da utilização do fantoche, o tempo foi destinado a conhecer as turmas e a interagir com as crianças, buscando saber qual o conhecimento que eles tinham sobre a língua e se eles já conheciam alguma palavra em inglês. As professoras voluntárias disseram às crianças que poderiam chamá-las de '*teachers*', o que foi prontamente aceito pelas turmas.

A segunda aula, já partindo para a implementação do planejamento didático, foi apresentado um vídeo musical com a música "*Hello*!", do canal do Youtube *Super Simple Songs*[8]. Ambas as professoras voluntárias cantaram a música e dançaram com as crianças, pois as turmas se mostraram muito interessadas em imitar a coreografia. As crianças rapidamente entenderam e pronunciaram a palavra "*Hello*". Embora nem todas as palavras eram pronunciadas igualmente ao que era mostrado no vídeo, isso não foi uma preocupação para as professoras voluntárias, já que as crianças estavam apenas iniciando seu contato com a língua inglesa.

A importância da música na educação infantil é enfatizada pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 41) da seguinte maneira: "Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas [as crianças] se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem." Especificamente so-

8 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8

bre a música no ensino de LIC, Araújo e Ferreira (2021) evidenciam seu potencial para a aprendizagem, conforme a seguir:

> [...] as canções e as músicas constituem um recurso lúdico que oferece ao aprendizado de língua inglesa características que auxiliarão a aquisição da nova língua devido à possibilidade de contato com variados sons, inseridos nos campos emocional, social, cultural e do desenvolvimento (ARAÚJO; FERREIRA, 2021, p. 296).

A música "*Hello*!" trazia também o vocabulário relacionado ao estado e ao sentimento das crianças, ou seja, possíveis respostas à pergunta "*How are you?*". Nas aulas que se seguiram, foram apresentados *flashcards* para as crianças contendo as palavras da música: *good*, *great*, *wonderful*, *tired*, *hungry*, *not so good*. A partir do trabalho com a música e com os *flashcards*, foi proposto que as crianças desenhassem as seis expressões faciais da música em rostinhos em branco, impressos em papel.

> Carol: Eu confeccionei as plaquinhas das expressões e eu perguntava "*How are you*?" E eles me mostraram como estavam. Depois disso, conversamos sobre sentimentos e em todo início de aula eu falava "*Hello, how are you*?", e ele me respondiam com "*Hello, teacher*" e me diziam como estavam se sentindo, então na atividade de desenhar as expressões faciais eles fizeram as quais recordavam da música '*Hello!*'.
>
> Cris: A atividade final da aula foi muito divertida, pois as crianças sentaram em duplas e ganharam um cartãozinho com seis carinhas em branco, e os alunos desenharam nas três primeiras como eles estavam se sentindo e, nas três últimas como seu coleguinha estava se sentindo. A atividade foi bem produtiva nas turmas.

Para reforçar as expressões e vocabulário praticados nas aulas anteriores, foi estabelecida uma rotina de saudação, de forma que to-

das as aulas eram iniciadas com "*Hello*", seguido de "*How are you?*". A partir dessas aulas, percebeu-se que o uso da música e da dança era altamente motivante e empolgante para as crianças. Para as aulas finais relacionadas aos sentimentos, as professoras voluntárias mostraram as carinhas que haviam confeccionado e perguntavam às crianças o que cada expressão significava[9]. Por fim, em uma das turmas, foi feita uma roda de conversa a respeito dos sentimentos, com as crianças sentadas em círculo no chão da sala de aula.

> Cris: Conversei sobre sentimentos com as crianças e, depois dessa conversa, foi perguntado como estavam se sentindo e por fim foi entregue uma atividade a eles a qual ligavam as carinhas dos desenhos aos balõezinhos com expressões faciais (*happy*, *sad*, *angry*, *afraid*). Essa atividade foi levada para casa para que os pais pudessem ver o que se estava trabalhando em sala de aula.

A professora voluntária Cris achou importante conversar sobre os sentimentos com as crianças também como forma de ensiná-las a refletir sobre o que estão sentindo, além de saber como dizer isso em inglês. A expressão dos sentimentos faz-se presente em diversos dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil, propostos pela BNCC (BRASIL, 2017). Depois da temática relacionada aos sentimentos, foi iniciada a implementação da segunda proposta didática sobre as cores. Muitas das crianças já conheciam algumas delas e, por isso, antes de tudo, foi feito um levantamento do conhecimento prévio da turma. Nessas aulas, foram trabalhadas atividades que pudessem aflorar a ludicidade nas crianças, para que eles pudessem aprender por meio de desenhos e pinturas, com a utilização de tinta guache. A seguir, as experiências das professoras voluntárias na aplicação das atividades sobre as cores:

9 Dos vocábulos *happy, good, great, wonderful, sad, tired, surprised, afraid*.

> Carol: Para a temática das cores, utilizei primeiramente os desenhos pintados de lápis de cor, reconhecimento das cores dos objetos da sala e posteriormente tentei confeccionar os grampos de roupa com tinta guache. Infelizmente o tempo se tornou curto para que a atividade fosse realizada, mas foi interessante ver a agitação dos alunos e como eles estavam animados para explorar o mundo das cores, pois esse conteúdo é possível se trabalhar de diferentes formas lúdicas, o que é extremamente maravilhoso, pois faz com que o professor consiga ter diferentes formas para abordar o tema.
>
> Cris: As aulas aplicadas com o projeto 'Cores' foram muito divertidas em um contexto geral, sendo trabalhadas diversas brincadeiras. Uma delas foi a "Caça às cores da Borboleta'', desenvolvida ao ar livre com pedaços de EVA coloridos espalhados pelo pátio da escola. Os alunos se mostraram bem competitivos demonstrando alegria e prazer ao brincar ao mesmo tempo que estavam aprendendo.

Segundo o relato das professoras voluntárias, a brincadeira se fez presente nas atividades da proposta didática, potencializando o aprendizado das crianças a respeito do tema. Araújo e Ferreira (2021, p. 287) ressaltam a importância da aprendizagem por meio da brincadeira, conforme o trecho a seguir:

> O brincar representa, então, o momento propício para o desenvolvimento da criança, uma vez que ao brincar ela se encontra longe das atividades ditas como sérias, em que também o medo do errar se afasta e as inúmeras possibilidades de tentar, combinadas com a imaginação livre, se somam para tornar o momento lúdico prazeroso e fonte de crescimento.

Apresentar atividades como se fossem brincadeiras aflora o lúdico nas crianças, possibilitando-as que dialoguem umas com as outras, troquem experiências, e desenvolvam-se também em seus aspectos motores e cognitivos.

As últimas aulas seriam destinadas à proposta didática "*My Body*". Todavia, esses planos foram apenas iniciados e não terminados, pois o fim do ano letivo[10] já estava próximo e muitos alunos começaram a faltar. Por isso, uma das professoras voluntárias decidiu revisar o que foi aprendido durante todo o percurso do projeto e a outra fez algumas atividades da proposta didática "*My body*" com as crianças.

> Cris: Levei para a sala de aula os *flashcards* impressos com as partes do corpo com fita dupla-face, e um papel grande com um desenho do contorno de um corpo humano. Ao apresentar as partes do corpo em inglês, pedi para as crianças colarem os *flashcards* no desenho do contorno do corpo, sempre repetindo a palavra que eu havia pronunciado. Nesta etapa, a pronúncia foi um pouco complicada, pois a maioria das crianças não conseguia pronunciar algumas palavras como: *shoulders*, *ears* e *mouth*. Por isso, foi tocada várias vezes a música *Head, Shoulders, Knees and Toes* do canal do Youtube *Mother Goose Club*, até que conseguissem perceber o som das palavras.
>
> Carol: Por conta de estarmos nos aproximando do fim do ano e ter vindo bastante alunos novos que estavam tendo suas aulas em casa, decidi revisar o conteúdo em vez de passar algo novo. Foi, de fato, interessante ver como eles se recordavam das atividades propostas, bastava eu apenas apontar para os objetos perguntando suas cores e eles sabiam me dizer, o que acontecia muito também com duas emoções–*happy* e *sad*, sem contar o fato deles terem adorado as músicas e coreografias, posso dizer que foi uma boa ideia a revisão, pois assim fazia com que os alunos novos aprendessem e os que já conheciam reafirmassem seus aprendizados.

Para as aulas finais, também foram feitas brincadeiras como o jogo do bingo com as partes do corpo humano impressas, e a prepara-

10 Vale ressaltar que as aulas foram aplicadas no segundo semestre de 2021, quando ainda havia recomendação de distanciamento físico por conta da pandemia de Covid-19. Assim, nem todas as famílias mandavam suas crianças para as escolas.

ção de um *spinner*[11]. Novamente, nesta proposta didática foram privilegiados os jogos, brincadeiras e atividades manuais para desenvolvimento motor fino. Uma das atividades mais divertidas para as crianças foi o jogo de criação de um monstrinho com a massa de modelar, contemplando o vocabulário sobre as partes do corpo, ao mesmo tempo que desenvolveu habilidades manuais:

> Cris: As crianças amaram a atividade feita com massinha de modelar; fizeram um monstrinho seguindo as minhas instruções, primeiramente em inglês, depois traduzido para o português "- Dois olhos, um nariz, duas bocas, etc". As aulas desta etapa foram produtivas igualmente para as duas turmas.

Em conclusão, as aulas implementadas trouxeram um notável aprendizado para o desenvolvimento das professoras voluntárias, como relatam a seguir:

> Cris: Não posso deixar de comentar a sensação e a impressão que nesta fase entre os quatro e cinco anos de idade o aprendizado deste idioma para as crianças parece ser de fácil entendimento. E obter estas experiências no decorrer do projeto foi extremamente recompensador em todos os sentidos. Pode-se dizer que todos os conhecimentos teóricos obtidos na universidade foram aplicados e vistos na prática. Portanto, fica explícito que o projeto "Inglês para crianças" foi benéfico em todos os sentidos, sendo possível nesse segmento refletir sobre o papel do professor e sobre a sua atuação em sala de aula.
>
> Carol: O projeto foi um grande motivador para me mostrar se eu queria ou não seguir na vida de um professor, pois apesar de ter tido o conhecimento teórico jamais havia tido o conhecimento prático. No fim só consigo agradecer a todos que se envolveram e fizeram parte para que esse projeto

11 Com base em: https://www.sophiesnursery.com/headsshoulderskneesandtoes/face-parts-spinner/

> fosse aplicado e dizer também que é uma pena o meu curso não poder abranger metodologias para os alunos menores, pois adorei tê-los como meus alunos.

Em seus relatos, podemos destacar a satisfação do trabalho com as crianças da pré-escola, promovida pelo entusiasmo e alegria com que as crianças receberam suas primeiras aulas de inglês. A motivação apresentada pelas crianças durante as aulas dadas pelas professoras voluntárias certamente desencadeou um sentimento de satisfação pessoal e relevância do seu trabalho. Além disso, a atuação no contexto de ensino de LIC propiciou que as professoras voluntárias refletissem sobre a relação entre teoria e prática. Contudo, constatou-se também que uma das professoras voluntárias lamentou que seu curso de graduação não contemplasse o processo de ensino-aprendizagem de crianças daquela faixa etária das turmas atendidas pelo projeto de extensão. Neste sentido, reforçamos a necessidade dos currículos de licenciatura em Letras com habilitação em língua inglesa de oferecerem disciplinas e possibilidades de pesquisa e prática docente nos contextos de ensino de LIC tanto para a educação infantil quanto para os anos iniciais do ensino fundamental.

Considerações finais

Entendemos que a inserção do ensino de LIC desde a educação infantil é fundamental para promover o desenvolvimento não só linguístico, mas também cognitivo e sociocultural das crianças. Para que tal inserção seja possível, é necessário que alguns obstáculos neste caminho sejam transpostos. Como afirma Rocha (2007),

> devemos lutar para se fazer cumprir o propósito da educação: formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes de suas ações e do mundo que os cerca, como também, capazes de atuar, satisfatoriamente, na sociedade em que vivem, em busca de seus interesses e de seu crescimento pessoal

> e profissional. Assim sendo, quanto mais cedo o fizermos, de maneira coerente e efetiva, melhor (ROCHA, 2007, p. 281).

Além de considerarmos primordial a oferta da LIC desde a educação infantil para uma formação integral do indivíduo, em consonância com a afirmação supracitada de Rocha (2007), julgamos basilar que a oferta de LIC seja garantida pelo estado a partir de políticas públicas contundentes que visem à formação linguística e cultural das crianças da escola pública. Como afirmam Tonelli e Ávila (2020, p. 253), o ensino de LIC "em especial no contexto público de escolarização, é uma questão de inclusão social".

Em concomitância, acreditamos que a formação docente para a atuação em contextos educacionais como a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil deve ser um aspecto a ser discutido e regimentado a partir do aprofundamento teórico a respeito das peculiaridades de se ensinar LA para o público específico das crianças, como asseveram Fortes *et al*. (2021):

> é preciso fomentar a formação docente, sobretudo na deliberação de estratégias para calçar os défices que podem incidir como adversidades no processo de ensino-aprendizagem, para assegurar a dignidade da criança, seu lugar de fala, seu posicionamento diante das discussões nas aulas; entendendo-a como ente com potencial capacidade de aprender, portanto, compreendendo-a como aprendente, agente protagonista na construção do próprio saber (FORTES *et al.*, 2021, p. 976).

Relacionando as discussões sobre a oferta de LIC e a formação docente com as experiências vividas pelas professoras voluntárias, pensamos que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam propiciar, seja ao estudante/formado em Letras ou Pedagogia, conhecimentos necessários para a inserção destes profissionais nas escolas que oferecem LIC. Como pontos fundamentais das experiências, des-

tacamos o entusiasmo das crianças pelo contato com a língua inglesa, o que provocou maior motivação e autoconfiança das professoras voluntárias no exercício da docência, mesmo ainda não sendo graduadas.

Referências

ARAÚJO, F. J. de; FERREIRA, C. C. O lúdico nas aulas de língua inglesa para crianças: considerações sobre a rede municipal de Nova Andradina – MS. *In*: SANTOS, L. I. S.; TONELLI, J. R. A; JUSTINA, O. D. (orgs.). **Línguas adicionais para crianças: possibilidades teórico-práticas.** Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Parecer do CNE/CEB 02/0202:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC/CNE, 2020.

BRITISH COUNCIL. **Documento-base para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para a língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental.** São Paulo, mar. 2022.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. **ELT Journal,** Oxford University Press, n. 57, p. 105-112, abr. 2003.

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**, v. 40, n. 2, p. 209-224, 2019.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

FORTES, L.; TALLEI, J. I.; CAMARGO, J. L. C.; OLIVEIRA, R. A.; PESSINI, M. P.; FONSECA, L. C. C.; MURAKAMI, I. C. H. Línguas adicionais no ensino fundamental: experiência didático-pedagógicas e construção de políticas linguísticas interculturais/ translíngues em contexto de fronteira. **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 961-984, 2021.

GROSJEAN, F. **Studying bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MEGALE, A. H. Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Especialist,** v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

MOURA, S. A. Educação bilíngue no Brasil: cenários e desafios. *In*: CARDOSO, A. C.; GOLDMEYER, M. C.; MOURA, S. A. (orgs.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

PARADIS, M. Special foreword. *In*: SCHWIETER, J. W. (ed.) **The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism**. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2019.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA**, v. 23, n. 2, p. 273-319, 2007.

SILVEIRA, S. M. S. O desenvolvimento da oralidade pelo viés lúdico: uma reflexão no contexto bilíngue. *In*: CARDOSO, A. C.; GOLDMEYER, M. C.; MOURA, S. A. (orgs.). **Práticas reflexivas na educação bilíngue**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

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, n. 5, p. 243-266, 2020.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS POR MEIO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Katiana Pacianello
Marcele Garbin Dagios

Introdução

O ensino de língua inglesa para crianças tem sido um objeto de estudo constantemente revisitado pelos profissionais de línguas. A avaliação, sendo parte desse processo, possui papel fundamental para o diagnóstico da aprendizagem e a formação dos alunos, e quando executada adequadamente para faixas etárias tão tênues da vida, serve de apoio para os próprios docentes avaliarem a efetividade de suas práticas educativas. Seguramente, a avaliação de língua inglesa necessita de mais foco na pesquisa acadêmica, a fim de analisar a prática e instruir os profissionais da língua a realizarem seu trabalho de forma coerente e humanizada para as crianças.

O presente trabalho almeja apresentar um breve relato de experiências vivenciadas por uma docente de Língua Inglesa participante do projeto de extensão de Língua Inglesa para crianças e idosos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco, sob a orientação de uma professora de Língua Inglesa do cur-

so de Licenciatura em Letras, nos meses de setembro a novembro de 2021. O contexto utilizado para a aplicação do plano de trabalho foi um Centro Municipal de Educação, localizado na cidade de Pato Branco no Paraná, no qual a docente e pesquisadora, sob a supervisão da orientadora, realizou sua intervenção didática com ensino de Língua Inglesa para uma turma de crianças cujas idades variavam entre três e quatro anos.

A avaliação de língua inglesa para públicos na primeira infância é um reconhecido desafio para o docente, uma vez que para os alunos nessa idade o ato de avaliar não possui condições de ser documental. Esse estudo tenciona buscar ferramentas e metodologias que sejam condizentes com a faixa etária e as condições cognitivas dessa idade (CAMERON, 2001; DUBOC, 2007; 2015; BOYD, 2020) à luz de uma perspectiva sociointeracionista (VYGOSKY, 1989) e da avaliação dinâmica (FIGUEIREDO, 2019), que foram aplicadas durante a intervenção pedagógica feita pelas pesquisadoras durante sua atuação.

Esse relato tem sua relevância científica pautada na importância da aplicabilidade da teoria educacional com a prática do ensino de línguas e a resultante aprendizagem efetiva da língua, bem como sua avaliação tomada como parte integrante concomitante ao processo. Assim, após esse breve relato, deseja-se contribuir com a prática de professores de língua inglesa quanto a sua prática avaliativa em salas de aulas com crianças pequenas.

A avaliação no ensino de inglês para crianças

Embora seja discutida teoricamente há algumas décadas, a aprendizagem de língua inglesa como segundo idioma na primeira infância ainda não é uma realidade exponencial da educação pública brasileira. Segundo Leffa (2011), infelizmente não contamos atualmente com políticas públicas para o ensino adequado da língua inglesa no setor público de ensino.

> Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade de currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE. Isso é responsabilidade do governo (LEFFA, 2011, p. 20).

Sendo assim, a realização de estudos como esse se baseiam em conceitos teóricos que ainda estão sendo compreendidos pelos docentes e sendo aplicados conforme suas necessidades de utilização e, portanto, não corresponde a estudos que tratam de educação bilíngue, mas de **sensibilização linguística** de uma língua estrangeira, nesse caso o inglês em atividades colaborativas socializadas e de acordo com as capacidades cognitivas de crianças com a faixa etária de três a quatro anos de idade.

De acordo com Vygotsky (1967), precursor de estudos sobre a educação socializada e construtivista, a criança realiza aprendizados significativos no ato do brincar. Dessa forma, utilizar-se do brincar como ferramenta de ensino é o que podemos elencar como fortemente apropriado também para os formatos avaliativos correspondentes às primeiras idades. Partindo também de encaminhamentos metodológicos adequados, o uso de abordagens que aliem a linguagem com o movimento, produz uma atmosfera de brincadeira para a aula de língua inglesa. A conhecida abordagem *Total Physical Response* (TPR) e seu criador James Asher, professor de psicologia na *San Jose State University*, na Califórnia, traz inúmeras possibilidades de aprendizados a partir de comandos simples, com sentenças no modo imperativo e que causam um movimento ou ação imediata de fácil compreensão por parte do aluno e seguida pela validação do professor, além de trabalhar a lateralidade cerebral da criança (RICHARDS; RODGERS, 2001). Atividades nessa abordagem causam baixo nível de estresse, por criar-se uma atmosfera de confiança, entendimento e ludicidade.

Quando refletimos sobre os processos de ensino/aprendizagem e avaliação em língua inglesa para crianças, alguns parâmetros tradicionais de ensino emergem na prática do professor, trazendo à tona práticas educacionais numa abordagem repetitiva, enfadonha e pouco interessante (LEFFA, 2011). Porém, para a criança, que possui níveis de atenção instáveis, a preparação das atividades pode ser pensada com muito dinamismo e respeito às diferentes inteligências que estão se desenvolvendo. Para Fialho (2013), os jogos se apresentam como uma ferramenta muito eficaz ao ensino em várias idades, mas com propósito educativo:

> Apesar de seu potencial pedagógico no processo de aprendizagem, os jogos educativos devem ser utilizados como instrumento de apoio, ou seja, podem ser úteis na introdução, no reforço, na síntese de conteúdos e até mesmo como instrumentos avaliativos (FIALHO, 2013, p. 18).

A avaliação para as primeiras idades, como no caso de crianças entre três e quatro anos, pode-se apoiar em atividades que valorizem o processo de aprendizagem a momentos estanques durante o período escolar. Em pesquisa com alunos em idade um pouco maior, seis a dez anos, Duboc (2007) atesta que, mesmo em meios de realizar atividades de forma contextualizada a idade dos alunos, existe uma forte tendência em utilizar a testagem como método avaliativo principal. Com base nos estudos vygostskianos, Gipps (2011) advoga pelo aspecto da internalização da língua pela socialização, de forma que a avaliação não deveria ser realizada em momentos que o aluno tenha que responder questões sozinho, mas em atividades que se realizem com a ajuda de outros, ou seja, por meio de *Scaffolded Assessment*. Sendo assim, a avaliação em língua inglesa para crianças deve ser social e não isolada, pois a língua se dá também de forma social.

De acordo com Figueiredo (2019), o *scaffolding* configura-se como um diálogo instrucional e pode ocorrer de várias formas:

por meio de perguntas, demonstrações, incentivos, instruções, explicações ou modelos que orientem a realização da tarefa. O conceito de *scaffolding* é, portanto, vinculado à teoria sociocultural de Vygotsky por muitos teóricos, principalmente pela interrelação com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Por isso, o chamado *scaffolding assessment* é apresentado como uma possibilidade avaliativa para o ensino de línguas para crianças.

Além disso, a avaliação dinâmica (*dynamic assessment*) também pode ser uma alternativa para processos avaliativos em contexto da educação infantil, já que representa o tipo de avaliação que leva em conta o processo e as mudanças de aprendizagem por meio da intervenção dialógica entre alunos e professores (FIGUEIREDO, 2019).

> [...] a avaliação dinâmica tem por objetivo compreender as diferenças, individuais e suas implicações em um tipo de instrução que une a intervenção do professor ao procedimento avaliativo. Trata-se de uma unidade dialética de instrução e avaliação, pois esses processos se influenciam, se transformam mutuamente e se alimentam por meio de um processo dialógico em que, pela instrução, o professor leva o aprendiz a refletir sobre a tarefa que está executando (p.80).

Em oposição à avaliação tradicional, com foco no produto final, a avaliação dinâmica privilegia os processos de aprendizagem, de maneira sistemática, e é administrada pelo profissional que acompanha (por ser mediador e instrutor) a execução da tarefa por parte da criança, e que faz parte da construção do conhecimento por meio do *scaffolding*.

Por isso, com base em estudos sobre a adequação da avaliação em inglês para crianças, Cameron (2001) traz o conceito de *avaliação colaborativa*, com a devida atenção para os seguintes aspectos: a) Idade; b) Conteúdo de aprendizagem linguística; c) Métodos de ensino; d) Objetivos; e) Teorias de aprendizagem (p. 214). O ponto de partida

para uma avaliação de língua inglesa para crianças é trazer a razoabilidade aos aspectos que estarão presentes na avaliação (BOYD, 2020). Nesse sentido, os momentos e atividades avaliativos devem estar adequados à criança, para que ela consiga realizar essas etapas sem se expor a períodos de estresse e que possam comprometer os conceitos que irá receber.

Ao abordar avaliações com um caráter *social* e *colaborativo* (CAMERON, 2001; DUBOC, 2007), entende-se o ato de avaliar como parte inerente ao processo de trocas linguísticas, as quais se dão de forma natural como a linguagem, através de instrumentos como a *observação*, que pode ser feita aula a aula, *anotações do professor* em determinadas atividades, *portfólio, atividades com base na resolução de tarefas,* entre outras que priorizem a interação social entre os alunos (CAMERON, 2001). Duboc (2007) conceitua a avaliação nesse sentido de forma tangente às interações linguísticas:

> Uma "avaliação distribuída e colaborativa" abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a ideia de validade móvel, a qual passaria a emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem (DUBOC, 2007, p. 109-110).

Sendo assim, as práticas linguísticas coletivas tomam o centro do diálogo da aprendizagem uma vez que a língua assim desenvolve-se. Pautar as atividades avaliativas de forma concomitante às aulas com caráter socializado oportuniza ao aluno em idades tão tenras a expressar-se e demonstrar suas habilidades com naturalidade. A ideia de atividades avaliativas isoladas e solitárias, já podem não representar o real aprendizado dos alunos. Ainda, com o processo avaliativo

de forma intrínseca às aulas, pode-se incluir momentos de avaliação formativa (SANT'ANNA, 2001) que pode ser observada como um norte da prática docente, para que de forma natural, o professor possa ter momentos de reflexão quanto a sua prática e informando ao aluno seu estágio de aprendizado. A partir dessas reflexões, docentes e alunos podem traçar planos de ação congruentes às necessidades de cada um.

Relato das atividades com as crianças

O relato que se apresenta tem início em meados do ano de 2021, durante um período de retorno às aulas presenciais após o crítico ano anterior de 2020 com a pandemia do vírus COVID-19. Durante o ano de 2021, a docente que escreve esse relato foi convidada a participar do projeto de extensão da UTFPR campus Pato Branco intitulado "Língua Inglesa para crianças e idosos", sob os cuidados das professoras do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Pelo temor recente da pandemia do COVID-19, realizamos algumas reuniões de forma remota sobre a possibilidade de trabalhar voluntariamente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Pato Branco, com crianças em idade de 3 a 4 anos, uma vez que o sistema municipal de ensino ainda não contava com aulas de inglês para crianças dos centros municipais, tampouco para as escolas desse mesmo município.

Em uma das reuniões aqui mencionadas, realizou-se o convite de iniciar os trabalhos no mês de setembro desse mesmo ano em um dos CMEIs, cuja escolha foi realizada pela docente que lhes relata, com orientação da professora orientadora. Vale ressaltar que esse projeto atende a quase todos os CMEIs da cidade, com o auxílio de acadêmicos da graduação do curso de Letras, Pós-graduação e outros professores parceiros do programa. Assim, após a decisão tomada, encaminharam-se os contatos das docentes para os responsáveis do CMEI, na pessoa da diretora, que prontamente atendeu-nos com muita receptividade e liberdade para realizar um projeto de aulas de língua inglesa com uma turma de cerca de 19 crianças com o nível "Infantil IV", às quintas-feiras

pela manhã, durante 45 minutos, das 9h45min até as 10h30min. O ano letivo de 2021 ainda trazia os temores da pandemia e havia uma grande preocupação com a segurança sanitária de todos. As escolas, de forma geral, deveriam obedecer a regras sanitárias oriundas de protocolos instruídos pela secretaria de saúde municipal, como o distanciamento social, higienização das mãos, uso de máscaras e tentar evitar o toque em outras pessoas o máximo possível.

A professora regente dessa turma explicou com felicidade sobre a recente aquisição de materiais didáticos da editora Positivo pela prefeitura e que ainda estavam se adaptando ao seu uso. Também comentou que gostaria que o projeto de inglês fosse uma extensão dos conteúdos que os alunos estivessem vendo naquele momento, a fim de criar uma conexão do aprendizado realizado por ela durante a semana. Assim, a docente e a orientadora prontificaram-se a elaborar aulas que fossem significativas para o momento de aprendizado dos alunos. Os tópicos selecionados para introduzir o uso do inglês como língua adicional para crianças foram: iniciar com vocabulários simples, do dia a dia das crianças, como os cumprimentos básicos, cores, numerais de um a dez, o tempo/clima e o que mais se observasse como pertinente. Contudo, ao iniciar os trabalhos, tivemos outras sugestões de tópicos, como meios de transporte e vestuário, o que nos proporcionou momentos de planejamento colaborativo com as professoras e pedagogas da escola e trouxe novas expectativas sobre o que ainda estava por vir.

Nossa intervenção didática contou com dez encontros entre os meses de setembro a dezembro de 2021. Em uma análise geral, é possível dizer que os encontros foram muito alegres, divertidos e prazerosos com os alunos. Nos primeiros encontros, lançamos mão do planejamento redigido pelas professoras do grupo de extensão, e assim iniciamos trabalhando vocabulário sobre emoções, o tempo, dias da semana, os meses do ano e cores. As metodologias utilizadas foram a Abordagem

Comunicativa[1] e *Total Physical Response*, tentando utilizar o inglês na maior parte do tempo da aula, músicas, danças, gestos, vídeos de plataformas online, brincadeiras e, por vezes, algumas atividades de registro simples. Em nosso primeiro diagnóstico, pudemos perceber no início das aulas que alguns alunos já tiveram algum contato com a língua inglesa, por meio de músicas, vídeos e por estímulo dos pais ou parentes próximos. Tendo em vista esse diagnóstico, compreendemos que a utilização da língua inglesa no cotidiano das crianças poderia nos auxiliar em nossa intervenção didática.

Durante os encontros, pôde-se perceber que a turma era muito receptiva às aulas, por tratar-se de algo novo em sua escolaridade e pelo tom lúdico que as aulas possuíam, diferentemente das aulas regulares. O CMEI em particular possui uma política muito bem estruturada quanto à rotina dos alunos e o controle da disciplina, pois naquele espaço há crianças desde os primeiros meses de idade aos cuidados das professoras, sendo primordial que a criança tenha clareza de como todas as rotinas funcionam. A aula de inglês nesse contexto trouxe momentos de muita novidade para a rotina das crianças, que já a esperavam durante a semana que a antecedia.

Os primeiros encontros tiveram como tema a introdução de uma rotina para os primeiros dez minutos de todas as aulas, de forma a trabalhar grupos de vocabulário do dia a dia das crianças, como por exemplo o que estavam sentindo naquele dia (*I'm happy, I'm sad, I'm good, I'm great, I'm hungry, I'm not so good*), como estava o tempo e a temperatura do dia (*sunny, rainy, windy, cloudy*, *hot* e *cold*), os dias da semana e meses do ano. Essa introdução deu-se por meio do uso de material físico-visual como *flashcards* e projeção na televisão da sala de aula, além do recurso de vídeos com canções de fácil memorização que estavam disponíveis na internet. Com as músicas, ao fazer gestos e visualizar imagens, a me-

1 A Abordagem Comunicativa (Communicative Language Teaching) refere-se a uma abordagem de ensino que prioriza a comunicação real para que a aprendizagem ocorra. Dessa forma, a ênfase está no significado que emerge na interação entre os falantes e não no ensino de estruturas linguísticas para gerar comunicação.

morização ocorreu de forma rápida, e durante essas atividades pudemos realizar nossos momentos de avaliação contínua, quanto ao entendimento dos alunos nos utilizando da ferramenta da observação, e nesse aspecto, realizar as correções de pronúncia e compreensão ao longo de todos os encontros. A forma com que lidamos com o erro pautou-se no respeito e na naturalidade para com o desenvolvimento das crianças, que recebiam as correções positivamente e sem demonstrações de estresse.

Na sequência das aulas adotamos o tópico de cores, pois entendemos a necessidade dessa inclusão para facilitar os próximos tópicos. Essa inclusão foi feita por meio da exposição de *flashcards* com cores, utilização de música e com atividades lúdicas. Uma atividade lúdica utilizada foi uma competição para encontrar objetos com as cores mencionadas pela professora na sala de aula. Os alunos também observaram e produziram dobraduras de borboletas coloridas em palitos de picolé para que simulassem o voo ao correr. Essas atividades contavam com a colaboração entre os alunos em equipes. A avaliação foi realizada também a partir da observação da colaboratividade entre os alunos e em sua compreensão rápida de comandos em brincadeiras. Ainda, nos utilizamos de revisões lúdicas desses vocabulários iniciais ao começo de cada encontro. Nesses encontros, iniciamos a produção de nosso portfólio de atividades para a realização da avaliação do processo de nossa intervenção didática. Ele conteve as atividades de registro realizadas para cada tópico trabalhado.

Foram trabalhados também tópicos como os meios de transporte e vestuário, de forma similar as atividades já descritas, com utilização de recursos visuais, musicais e ludicidade. Ao passar dos encontros, utilizamos ferramentas avaliativas como a observação de aulas, portfólio de atividades e, sobretudo, a realização de momentos de colaboratividade linguística, pois sempre que possível, pretendeu-se estimular as crianças a trabalhar em pares na resolução de tarefas, em momentos de jogos, e pintura de elementos. De acordo com Figueiredo (2019, p.

64), um dos grandes benefícios observados é o fato de que a abordagem colaborativa maximiza a aprendizagem de L2/LE por promover oportunidades tanto para a recepção de *input* quanto para a produção de *output*. Sendo assim, a colaboratividade linguística funciona como instrumento para a efetivação das atividades tanto de compreensão quanto de produção oral, mesmo para crianças na Educação Infantil. Foi importante observar que mesmo em poucas aulas, destacavam-se alunos com muita facilidade a ajudar os outros com um pouco de dificuldade, criando um ambiente de colaboratividade muito interessante.

Durante os tópicos trabalhados, como meios de transporte e vestuário, ocasionou-se o uso de materiais visuais produzidos pela docente, como *flashcards* e uso de *realia*. Em uma das aulas, os alunos realizaram atividades de confecção de um barco de papel e em grupo competiram entre si, enfrentando-se em uma "*boat run*" (corrida de barcos) com uso de uma bacia com água e os barcos de papel feitos. Essa atividade foi realizada com poucos materiais, mas com muita significação. Através da brincadeira, foi possível perceber que dentre o grupo de vocabulário visto, a palavra "*boat*" era a mais lembrada até então. As próximas aulas seguiram-se com atividades de revisão oral, dança, e colagem de figuras de meios de transporte e pintura.

O uso de materiais e recursos didáticos em geral que evocam a ludicidade também tiveram destaque durante as atividades com a turma. Podemos destacar o uso de músicas e *flashcards* para o trabalho com as emoções em inglês, por meio do uso de "carinhas" que representavam os sentimentos dos alunos e músicas que traziam os sons e a pronúncia do vocabulário específico de adjetivos para essa finalidade. Nesse caso, o conceito de avaliação dinâmica foi utilizado com embasamento para a avaliação da aprendizagem dos alunos, pois a principal característica desse tipo de avaliação é a sua natureza interativa – a mediação existente na interação – e seu foco recai nos processos de aprendizagem e não em seu produto (FIGUEIREDO, 2019). Percebemos, durante a execução das tarefas, que as crianças recebiam a assistência da professora

que aqui relata a experiência não de maneira passiva, mas com a intenção de "mover o aprendiz para um desempenho independente e ativo e fazer com que ele seja capaz de transferir o que é apropriado em dada situação para futuras situações" (FIGUEIREDO, 2019, p. 81).

As atividades desenvolvidas pela docente participante do projeto de extensão, com orientação da professora do curso de Letras da UTFPR, englobaram muito mais do que apenas o processo avaliativo. Poderíamos analisar diversos fatores no processo de ensino/aprendizagem de inglês em crianças da educação infantil, mas levando em consideração o recorte teórico escolhido, a avaliação atraiu nosso olhar em especial. Talvez por ser algo ainda tão pouco priorizado e teorizado, especialmente no ensino para crianças na primeira etapa de escolarização.

Refletir sobre a avaliação e como ela pode ser desenvolvida com foco no processo e não apenas no produto final, em um público que dificilmente teria benefícios ao realizar avaliações tradicionais e somativas (o que segue sendo padrão nas etapas de ensino fundamental e médio, sobretudo com o advento de testes padronizados como a Prova Paraná–no Ensino Fundamental II e o ENEM–ao final do Ensino Médio), nos fez experimentar novas formas de entender qualitativamente o progresso do aluno. Quando nos referimos ao aprendizado de uma LE, no caso a Língua Inglesa, a avaliação precisa ser pensada na perspectiva social e colaborativa, como explicitam os autores citados nesse capítulo.

Ao final das aulas no mês de dezembro, tivemos um *feedback* bastante positivo da direção da escola, das professoras pedagogas e de algumas famílias do CMEI. A professora que trabalhou no projeto diretamente na escola e na turma recebeu alguns presentes e cartas com algumas palavras escritas em inglês, com mensagens de Feliz Natal. Acreditamos que a educação é a porta mais bela para um futuro melhor, e por meio do aprendizado da língua inglesa nos tornamos agentes emancipadores dos futuros cidadãos que estão se formando nesses pequenos centros infantis.

Considerações finais

O presente relato teve como objetivo principal expor as experiências vividas por uma profissional de ensino de Língua Inglesa durante um breve período no ano de 2021, sob orientação de uma professora de Língua Inglesa do curso de Letras da UTFPR Pato Branco, com crianças da rede municipal de ensino da cidade de Pato Branco. Tal temática refere-se a um campo teórico ainda a ser explorado, pois o trabalho de línguas na primeira infância ainda merece muito estudo. Outro aspecto interessante é a satisfação em trabalhar com um público tão receptivo ao conhecimento como as crianças. Para elas, o aprender se dá em meio às brincadeiras, os sorrisos e uma constante gratidão traduzida em demonstrações de carinho.

Durante a formação em nível de graduação das docentes que relatam esse estudo, o foco de ensino sempre foram os níveis de ensino fundamental II e médio. Sabemos que esses são os níveis de atuação do Licenciado em Letras, mas também vale ressaltar que existe, na atualidade, uma grande procura por profissionais que atuem na área do ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I, a partir da crescente procura por escolas bilíngues no Brasil. Ao trabalhar com crianças, a abordagem teórica e metodológica, bem como o preparo e planejamento das aulas e avaliação, devem ser pensadas de forma que possibilite aos alunos participar efetivamente dessas etapas com naturalidade, num processo contínuo e de forma prazerosa.

A realização da avaliação de LI para esse público contou, sobretudo, com o caráter de colaboratividade entre os alunos e com a observação constante e atenta da docente em relação aos erros e acertos, com impulsionamento positivo a ambos, mas com correção respeitosa se necessário. Nosso compromisso enquanto grupo de pesquisa e extensão, e missão docente, é seguir atendendo aos alunos da escola pública com a melhor qualidade de ensino que possamos oferecer, para que em um futuro próximo os alunos estejam aptos a contribuir com a sociedade em suas mais diversas atividades cidadãs.

Referências

BOYD, E. **Assessment for Young Learners in the English Language Classroom.** Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: https://www.cambridge.org/us/files/9516/0217/6403/CambridgePapersInELT_AssessmentForYLs_2020_ONLINE.PDFb Acesso em: 20 set. 2022.

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

DUBOC, A. P. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. **Entretextos,** Londrina, v. 7, n. 1, 2007.

DUBOC, A. P. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, 2015.

FIALHO, N. N. **Jogos no ensino de química e biologia**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky:** a interação no ensino/aprendizagem de línguas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GIPPS, C. **Beyond Testing**: towards a theory of educational assessment. Londres: Routledge, 2011

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. (orgs.). **Inglês em escolas públicas não funciona:** uma questão múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SANT'ANA, I. M. **Por que Avaliar?** Como Avaliar? Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Play and its role in the mental development of the child.** Soviet Psychology, v. 5, n. 3, p. 6-18, 1967.

ANEXOS

A turma em seu primeiro encontro, trabalhando as emoções "happy" e "sad"

Aula com o tema de meios de transporte e a atividade "boat run" e sobre cores com uma dobradura de borboleta colorida.

O SUBPROJETO DE EXTENSÃO "INGLÊS PARA CRIANÇAS" DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS DA UTFPR, CAMPUS PATO BRANCO

Didiê Ana Ceni Denardi
Marcele Garbin Dagios
Lovania Roehrig Teixeira
Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert
Francieli Bressiani Ferreira

Introdução

Com o processo de globalização (GIDDENS, 1990), possibilitado pela interação sócio-espacial entre diferentes nações, bem como pela consolidação da língua inglesa como língua franca (GIMENEZ *et al*., 2011), pais e escola incentivam crianças desde sua tenra idade a estudar e conhecer a língua inglesa (LI), preparando-as para a formação profissional e para o mercado de trabalho. No entanto, concernente ao desenvolvimento humano e em oposição à visão utilitarista de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a aprendizagem de uma nova língua na infância contribui não só para o desenvolvimento linguístico da criança, mas também para o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social (TONELLI, 2005; ROCHA, 2007; CIRINO; DENARDI, 2013, entre outros).

Considerando as premissas supramencionadas, o objetivo deste capítulo é o de apresentar o projeto de extensão "Inglês para crianças"[1], bem como as ações relacionadas ao ensino-aprendizagem de inglês por crianças de três a cinco anos de idade de Centros Municipais de Educação e Escolas Municipais de Educação das cidades de Pato Branco e Francisco Beltrão, no sudoeste do Paraná.

O capítulo está organizado em três seções, a partir desta Introdução. Na primeira seção, discutiremos alguns dos princípios teóricos fundamentais para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças pequenas nas quais o projeto de extensão se encontra ancorado: a abordagem de ensino-aprendizagem de língua adicional para crianças; a concepção de língua e linguagem; e as especificidades do ensino de língua adicional para crianças. Na segunda seção, descreveremos o projeto de extensão "Inglês para Crianças", incluindo as atividades/ações realizadas ao longo dos três anos do projeto. Por fim, na terceira seção, procuraremos tecer algumas considerações sobre o trabalho realizado, bem como mencionar algumas de suas contribuições para a área de Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa para crianças.

Fundamentação teórica

As bases teóricas que fundamentam o projeto a ser aqui apresentado estão inseridas em três áreas: a) Abordagem de ensino- aprendizagem de língua adicional para crianças; b) Concepção de língua e linguagem; e c) Especificidades do ensino de língua adicional para crianças. Abordaremos as três áreas separadamente.

1 O projeto "Inglês para crianças" faz parte de um projeto de extensão universitária intitulado "Inglês para crianças e idosos", cujo objetivo é formar professores de LI, bem como propiciar ensino de LI para atender a estes dois públicos. O projeto está cadastrado no Departamento de Extensão da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, sob o número 28/22 do Edital Conjunto PROREC/PROGRAD Nº01-2022.

Abordagem de ensino-aprendizagem de língua adicional para crianças

Abordagens de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional[2] vinculadas à perspectiva sociointeracionista, na qual o ser humano desenvolve-se linguística e socialmente por meio de interações com o outro, nos parecem ser as mais adequadas para o trabalho com as crianças. Assim, neste projeto optamos por conciliar as abordagens comunicativa e intercultural, entendendo a língua natural como objeto de comunicação que carrega em si a carga cultural de sua origem. A abordagem comunicativa, por sua vez, prima não só pelo conhecimento do léxico e regras da língua adicional, como também pelas regras de uso da língua (SILVEIRA, 1999).

No entanto, para que a comunicação se efetive é necessário que a criança reconheça comportamentos e atitudes linguísticas do outro, ou seja, do falante da língua nova que está aprendendo. Portanto, o professor deve conduzir seus pequenos aprendizes a observar e reconhecer os comportamentos, hábitos e atitudes dos falantes da língua por meio de seus gestos, costumes, referências históricas e literárias da(s) cultura(s) que são oriunda(s).

Em outras palavras, além de despertar a competência comunicativa (HYMES, 1972) em nossos pequenos aprendizes, o professor deve também despertar neles a consciência intercultural. Nesse sentido, corroboramos o conceito de dimensão intercultural da BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que o documento a define como "reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos".

2 A opção pelo uso do termo "inglês como língua adicional" será explicado na seção que segue, ou seja, em "Concepção de língua e linguagem".

Concepção de língua e linguagem

Novamente, ancoradas na perspectiva sociointeracionista, entendemos a linguagem como fundamental para o desenvolvimento humano, uma vez que é importante para a construção do pensamento e do conhecimento (VYGOTSKY, 1991). Em outras palavras, em um processo dinâmico e dialético, é na e pela linguagem que o homem se constitui e evolui. Ademais, a linguagem é dialógica, ou seja, ao interagir com o outro mediado pela linguagem, o homem desenvolve-se cognitiva, social e culturalmente.

Sobre a natureza e constituição da linguagem, Bronckart (2008), a partir de estudos de Coseriu e de Bakhtin, compreende a linguagem como uma atividade comunicativa e significativa que acontece na interação com o outro, materializada por meio de uma língua natural de uma determinada comunidade.

Portanto, a língua não é apenas um conjunto de signos, mas uma prática social que pressupõe interlocutores – o enunciador e enunciatário – para vincular uma determinada mensagem, uma palavra. Para Bakhtin (1988, p. 95), "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida".

Nesse sentido, a língua/linguagem é heterogênica, ideológica e opaca- construída histórica e culturalmente e em encontra-se em constante transformação e dinamicidade, mudando com o tempo seja a partir da construção de novas expressões, termos, vocábulos, de empréstimos de outras línguas etc. Ademais, devido ao seu caráter histórico e social, a linguagem é dialógica e dialética, uma vez que se constitui por meio de comportamentos e atividades sociais de seus falantes e é constituída socialmente.

Importante também destacar que para Geraldi (2002) a língua pode ser entendida como instrumento de emancipação ou coerção social. Nas palavras do autor, a linguagem "[...] serve para bloquear–e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio" (GERALDI, 2002, p. 44). Transferindo esse conceito para o contexto educacional, podemos resgatar, como exemplos, duas situações hipotéticas e distintas na aula de língua inglesa para crianças. Como uma primeira situação, se os professores conseguem encantar e motivar nossas crianças para uma aprendizagem ativa de língua inglesa, elas certamente vão seguir motivadas para a aprender mais e participar ativamente das aulas. Passados alguns anos de estudo, serão capazes de interagir por essa língua, inserindo-se social e adequadamente. Dessa forma, a língua inglesa terá se tornado instrumento de emancipação social. Ao contrário, se a experiência com a nova língua na escola for desagradável, sem significação ou se a criança for repreendida constantemente por não ser capaz de pronunciar as palavras adequadamente ou não produzir enunciados inteligíveis na nova língua, isso pode bloquear sua aprendizagem, levando-a exclusão social. Para Salles e Gimenez (2010, p.28), "os que não souberem inglês poderão ser (de modo preocupante) excluídos de participação em nível global."

Por fim, por conceber a língua/linguagem como prática social e/ou discurso, achamos também importante justificar nossas escolhas pelos usos dos termos "inglês como língua adicional" e/ ou "inglês como língua franca", neste capítulo, algumas vezes distintamente, em outras de forma intercambiável. Corroborando a ideia de Lôpo Ramos (2021), nossa opção pelo termo "inglês como língua adicional" levou em consideração o *status* do Brasil como país multilíngue, dado que a formação linguística do povo brasileiro provém de línguas indígenas, africanas, autóctones (quilombolas) e demais línguas advindas do continente europeu, conforme estabelecido na Constituição Federativa do Brasil de 1988. Ademais, é importante considerar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como mais uma das línguas do país, visto que foi ins-

titucionalizada por meio da Lei 10. 436 em 24 de abril de 2002. Sendo assim, o ensino de outra língua na escola, que não a língua materna (a primeira), refere-se ao ensino de uma língua que se soma às anteriores, por isso língua adicional.

Outro termo também utilizado, neste capítulo, refere-se à "língua inglesa como língua franca", por se referir à concepção de língua inglesa utilizada no documento norteador de ensino de língua inglesa em nível de educação básica, ou seja, na BNCC (BRASIL, 2018). Para Bordini e Gimenez (2014), a língua inglesa como a língua franca permite a comunicação e interação "entre falantes não nativos de diferentes línguas maternas" (BORDINI; GIMENEZ, 2014), consequentemente de bagagens culturais diversas.

Com relação ao ensino de língua inglesa na Educação Básica no Brasil, corroboramos o entendimento das autoras, a partir de Rocha e Silva (2011), ao afirmarem "que é importante desenvolvermos um olhar múltiplo e polifônico de compreender o inglês na contemporaneidade e seu ensino poderia adotar uma postura bilíngue glocal, [...] com o intuito de atender às necessidades dos aprendizes." (BORDINI; GIMENEZ, 2014, p. 30).

Especificidades do ensino de língua adicional para crianças

O ensino de uma língua adicional para crianças de educação infantil (até cinco anos de idade) apresenta uma série de diferenças em relação ao ensino da língua para crianças de ensino fundamental, ou ao ensino de jovens e adultos. Para Cameron (2001) e Brown (2001) o modo de ensinar línguas para as crianças transcende o conjunto de atividades desenvolvidas durante a aula. Os autores citam a importância do desenvolvimento intelectual da criança, do tempo de concentração que ela apresenta, do estímulo dos sentidos durante o processo, da forma afetiva de se relacionar e do uso autêntico e significativo da linguagem. Sem pretender esgotar essa discussão, destaca-

mos aqui três aspectos que consideramos essenciais no ensino de LIC: o foco do ensino na oralidade, a ludicidade e a afetividade nas interações entre o professor e os aprendizes e entre os próprios aprendizes em sala de aula.

O foco em atividades orais é imperativo no ensino da nova língua para crianças em fase de pré-alfabetização, ou seja, a partir de três anos de idade, uma vez que as habilidades de leitura e escrita ainda não estão sendo desenvolvidas. No entanto, já é possível que a criança estabeleça associações entre sons e letras, iniciando-se no desenvolvimento da consciência fonológica na língua adicional. Nesta fase, elas podem aprender a nova língua repetindo palavras ditas pela professora, imitando sons, transferindo significado de palavras ou expressões da nova língua para a língua materna e vice-versa, sob a orientação da professora, cantando ou ouvindo canções (MOON, 2000), participando de jogos de linguagem, como trava-línguas, e jogos de papeis, como reproduzir uma situação de sala de aula, interpretando os papeis da professora, dos colegas, da diretora, por exemplo, dentre muitas outras atividades.

A ludicidade também é de grande importância no ensino-aprendizagem de uma língua adicional. Devido a sua natureza interacional, a realização de atividades que promovam ludicidade em sala de aula de língua inglesa gera desenvolvimento linguístico, social e cognitivo. Além de práticas relacionadas a músicas, brincadeiras, danças, etc, a ludicidade no ensino é constituída por momentos de prazer, interação e entrega dos envolvidos. Ou seja, conforme afirma Luckesi (2014, p.17) "[...] ludicidade tem a ver com experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e consequentemente, com experiência interna coletiva".

Segundo Santin (1994), algumas atividades vivenciadas não são definíveis por palavras, mas compreendidas ao desfrutar e experien-

ciar das múltiplas sensações alcançadas pela fantasia e pela imaginação, ou seja, nelas acontece a entrega total do aprendiz.

Os jogos e brincadeiras evocam a ludicidade na prática escolar, pois eles permitem o ensino por meio do saber-fazer reflexivo. O jogo lúdico ou de papeis, (e.g.: em brincadeiras de faz de conta como brincar de mãe e filha, brincar de ser um super-herói) ajudam o aprendiz a atuar na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1994), permitindo-se avaliar as habilidades que ainda não desenvolveu, administrar seu comportamento, entender-se mentalmente e agir no mundo, estimulando o crescimento e desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Segundo Mariana Araguaia[3], da Equipe Brasil Escola,

> Podemos considerar jogos voltados às atividades reprodutoras–com certa relação com a memória–e voltados às atividades criadoras, relacionadas à imaginação. Segundo Vygotsky, "O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma".

Somando-se às brincadeiras e jogos, enfatizamos o trabalho em sala de aula com canções infantis e contação de histórias. Tanto as canções quanto as histórias infantis podem ser facilmente acessadas via internet e o professor pode selecionar as mais variadas temáticas para propiciar o desenvolvimento cultural e integral da criança. Tonelli (2013) diferencia contos de fadas, fábulas e histórias infantis. Baseando-se em especialistas da área, a autora define contos de fadas como "histórias infantis que tratam dos aspectos mais profundos da vida do ser humano" (TONELLI, 2013, p. 300); fábulas são caracterizadas como uma história com o objetivo de trazer uma moral, em que a justiça e a verdade sempre triunfam. Nas fábulas, os personagens são animais, plantas ou objetos. Por fim, as histórias infantis se dife-

3 Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-dos-jogos-segundo-vygotsky.htm . Acesso em: 30 jan. 2023

renciam das narrativas anteriores por caracterizarem-se como "o relato de um fato verídico ou imaginário, apresentando as qualidades e requisitos próprios de uma narrativa destinada à criança" (TONELLI, 2013, p. 301). Baseando-se em Tahan (1966), Tonelli (2013) informa que as histórias infantis são caracterizadas por duplo aspecto: forma e conteúdo, assim as histórias infantis devem estimular a imaginação das crianças e despertar emoções, bem como seguirem uma estrutura composicional de apresentação de uma sequência de eventos, ápice e desfecho.

Além das atividades que promovam ludicidade, a questão do afeto é um outro aspecto que deve ser considerado pelo professor de crianças em fase pré-escolar, uma vez que contribui significativamente para o aprendizado da criança. Crianças nesta idade são mais dependentes, precisam da atenção, da aprovação e do carinho do professor durante as atividades escolares. As emoções, as motivações e a afetividade são precedentes determinantes para o desenvolvimento pleno do aprendiz.

Segundo Wallon (*apud* BURIN, 2019),

> a inteligência se desenvolve após a afetividade. A inteligência surge de dentro da afetividade e estabelece uma certa relação de conflito. Para alimentar a inteligência se faz necessário mobilizar os afetos. Wallon propõe três campos funcionais, que no início da vida são indiferenciados e imaturos: a emoção (afetividade), o ato motor (psicomotricidade/movimento) e a inteligência. O progresso nesses campos está ligado às relações sociais e a maturação neurológica. A integração destes 3 campos funcionais dá origem a pessoa integral, que segundo Wallon é representada pelo conjunto dos âmbitos afetivo, motor e cognitivo e também, pela integração dinâmica entre o orgânico e o social (BURIN, 2019, s/p.).

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem se torna concebível quando temos questões emocionais e psicológicas favoráveis,

facilitando a comunicação, permitindo a entrada do conhecimento e viabilizando a aprendizagem. Essas emoções, quando positivas, influenciam no comportamento e nas ações de forma peculiar. A alegria e o entusiasmo são entendidos como agente motivador, visto que dificilmente uma criança se recusará a desenvolver as práticas propostas pelo professor, se estiver feliz.

A seguir, passamos a relatar as ações e atividades realizadas no projeto "Inglês para crianças".

O projeto de extensão "Inglês para crianças"

Antes de iniciar propriamente o relato sobre o projeto de extensão "Inglês para crianças", achamos importante mencionar que este projeto faz parte de um projeto maior, ou seja o "Projeto de Extensão Inglês para Crianças e Idosos", bem como apresentá-lo brevemente. O objetivo geral desse projeto é o de propiciar formação inicial e continuada de professores de inglês da região sudoeste do Paraná relacionada ao ensino-aprendizagem de inglês, bem como a formação linguística de crianças de três a cinco anos de idade e de pessoas de 60 anos ou mais.

O projeto "Inglês para Crianças e Idosos" teve início no segundo semestre de 2020, com a oferta do curso de extensão "Formação de professores para o ensino de inglês para crianças e idosos", com o objetivo de discutir questões teóricas de ensino-aprendizagem de língua inglesa, como também de orientar a elaboração de materiais didáticos distintos para esses dois públicos. Em última instância, queríamos preparar professores para o trabalho com crianças em centros de educação infantil da rede pública de duas cidades do Paraná - Pato Branco e Francisco Beltrão, bem como para o trabalho com uma turma de idosos da cidade de Pato Branco.

Devido à situação pandêmica que vivíamos em 2020, causada pelo COVID-19, o curso de 60 horas foi ofertado na modalidade remo-

ta, propiciando o alcance de um público de quatro estados do Brasil, como Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Bahia, constituído de professores da rede pública e privada de ensino, professores de escolas de idiomas, estudantes de Licenciatura em Letras Português-Inglês e do Mestrado em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Campus Pato Branco.

Em 2021, submetemos o "Projeto de Extensão Inglês para Crianças e Idosos" ao Edital nº3-2021-PROREC da UTFPR, Campus Pato Branco. Em 2022, esse mesmo projeto, com atualizações das ações realizadas em 2021, foi novamente submetido ao Edital PROREC (Edital nº 2/2022) no primeiro semestre do presente ano. Ambos os projetos têm por objetivo principal preparar professores em formação inicial e continuada para trabalhar com esses dois públicos distintos, bem como oferecer formação linguística e cultural para cidadãos da mais tenra idade (três a cinco anos de idade) e para cidadãos de idade avançada (60 anos de idade ou mais).

Dessa forma, o projeto inclui pesquisadores, professores da rede pública de ensino, professores de escolas de idiomas e estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Campus Pato Branco, interessados na capacitação para trabalharem com grupos especiais (crianças e idosos), bem como crianças que atendem os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da região sudoeste do Paraná e idosos das comunidades de Pato Branco/PR. Dado o foco nos processos de formação inicial e continuada de professores de língua inglesa, o projeto vincula-se a um Programa de Extensão maior do Departamento de Letras, da UTFPR, Campus Pato Branco, o Parceria Universidade Escola. Tal Programa vem sendo desenvolvido pelos docentes de Letras desde 2012 e visa congregar ações voltadas às demandas formativas dos professores de língua inglesa, língua portuguesa e respectivas literaturas, em colaboração com as secretarias municipal e estadual de educação.

Ambos os grupos etários, crianças e idosos, demandam metodologias de ensino-aprendizagem diferenciadas, muitas vezes não previstas nos currículos dos cursos de graduação em Letras, uma vez que estes têm por objetivo a formação de docentes para atuar na Educação Básica, constituída por Ensino Fundamental – anos finais–e Ensino Médio. Assim, o projeto se constitui de a) cursos de capacitação de professores de LI para atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, bem como no trabalho com a terceira idade; b) preparação de material didático para esses diferentes públicos; c) observações de aulas em escolas da rede pública e escolas de idiomas; e por fim d) ministração de aulas, na perspectiva sociointeracionista de língua/linguagem (BAKHTIN, 2010) e de ensino-aprendizagem de língua (VYGOTSKY, 1984; 1991) na qual a língua/linguagem é entendida como prática social e as práticas de ensino-aprendizagem da língua alvo devem centrar-se nas práticas interacionais, em ambientes harmoniosos com uso de atividades lúdicas e significativas que propiciem a construção de sentidos tanto às crianças quanto aos idosos, bem como que estes sintam-se envolvidos/acolhidos e motivados para a aprendizagem da nova língua.

Considerando que o objetivo deste capítulo é o de relatar as atividades do projeto de extensão de inglês para as crianças, a seguir trataremos especificamente desse segmento.

O Projeto "Inglês para Crianças"

As ações e atividades de ensino do projeto de extensão "Inglês para Crianças", contemplando crianças de três a cinco anos de idade, tiveram início no segundo semestre de 2020. No primeiro semestre desse mesmo ano, contudo, por meio de diálogo, já havíamos consolidado parcerias com as Secretarias Municipais de Educação e Cultura de Pato Branco e de Francisco Beltrão. Também, convidamos professores do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e do

Programa de Pós-Graduação em Letras, ambos da UTFPR, Campus Pato Branco, para ministrar voluntariamente as aulas em Pato Branco. Em Francisco Beltrão, convidamos e tivemos o aceite de uma professora egressa do referido curso e do quadro próprio daquela prefeitura, para participar do projeto e ministrar aulas nas escolas onde trabalha.

Dessa forma, várias atividades de interação e ações entre todas as professoras envolvidas no projeto foram realizadas nesse semestre, tais como: elaboração e submissão do projeto de extensão; reuniões com as entidades parceiras para a explanação do projeto; reuniões entre formadoras e professoras voluntárias para a elaboração de alguns projetos de ensino para serem implementados nas escolas; elaboração de projetos de ensino interdisciplinares; reuniões de discussão de textos entre participantes; e visita às escolas selecionadas.

Especificamente, alguns projetos de ensino interdisciplinares foram elaborados nesse primeiro semestre, porém foram reelaborados a partir do início da implementação das aulas nas escolas no segundo semestre de 2022 de forma a adequá-los aos conteúdos temáticos das diferentes disciplinas do currículo. A construção se deu de forma colaborativa entre as professoras voluntárias com orientações das professoras formadoras. Ou seja, cada professora formadora orientou uma ou mais professoras voluntárias na confecção de um projeto de ensino, que ao serem finalizados foram compartilhados entre todas. Dessa forma, procuramos engajar as professoras voluntárias no estudo de textos (CAMERON, 2001; ROCHA, 2007, dentre outros) e documentos oficiais (BRASIL, 2017) sobre ensino para crianças pequenas, como também num processo de pensar e planejar suas práticas pedagógicas para o público infantil.

Na ausência de um documento oficial de ensino-aprendizagem de línguas para crianças para o contexto brasileiro, tomamos a BNCC (BRASIL, 2018) para a Educação Infantil como documento norteador

para a construção dos projetos de ensino de LI. Desse modo, os projetos foram elaborados a partir dos eixos estruturantes da prática pedagógica da educação infantil (DCNEI –BRASIL, 2009, art. 9) respaldados na interação e brincadeira, bem como nos 2 primeiros campos de experiência, nomeadamente: "O eu, o outro e o nós" e "Corpo, gestos e movimentos". Ao todo, foram implementados 4 projetos de ensino de LI, constituídos de 4 aulas de 30 minutos de duração que ocorriam 1 vez na semana em cada turma.

Na construção dos projetos, escolhemos a abordagem como processo, no qual a criança é o centro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, procuramos contemplar as necessidades da criança, elaborando atividades desafiadoras e significativas (CAMERON, 2001), com ênfase em práticas de oralidade e na aprendizagem de vocabulário relacionado aos conteúdos escolares. Nesse sentido, como salienta Cameron (2001), procuramos elaborar atividades relacionadas aos temas e conteúdos das professoras regentes, adotando o ensino de conteúdo (*content-based*) e trabalhando os conteúdos gramaticais de forma indireta, incorporados nas diferentes atividades propostas. Para Rocha (2007, p. 298), essa proposta de ensino é adequada para o ensino de línguas estrangeiras, uma vez que possibilita "engajar a crianças na construção de sentidos, através da ação propositada e colaborativa".

As temáticas dos projetos foram: a) Saudações e despedidas; b) Partes do corpo; c) Cores; e d) Transporte e tiveram como objetivos específicos: a) participar de atividades individuais, em pares ou em grupo de modo a fortalecer a autoconfiança em relação à língua inglesa; b) conscientizar-se da existência de outras formas linguísticas de comunicação além da sua materna; e c) introduzir e identificar o vocabulário relativo as temáticas abordadas em cada sequência de aulas. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos projetos de ensino confeccionados.

Quadro 1 – Projetos de Ensino

Temas/ Campos de Experiência	Conteúdos	Tipo de atividades
Saudações, despedidas e estados (*Greetins, Goodbyes and Fellings*) "O eu, o outro e o nós"	Vocabulário: *Hello, how are you?, Bye, good, great, wonderful, tired, hungry, not so good*	Aula 1- atividade de rotina: música "Hello", dramatização de diálogo com fantoche ou bichinho de pelúcia Aula 2 – atividade de rotina, uso de *flashcards*, pintura. Aula 3 – atividade de rotina, dança, roda de conversas, uso de novos *flashcards*, ligar desenhos. Aula 4 –uso de *flashcards* e brincadeira de advinhar
Partes do copo humano (*Parts of the human body*) "O eu, o outro e o nós"	Vocabulário: *head, shoulders, knees, toes, eyes, ears, mouth, nose*	Aula 1- atividade de rotina, uso de *flashcards*, atividade de colagem, música "*Head and Shoulders*". Aula 2 – atividade de rotina, música "*Head and Shoulders*", dança, bingo. Aula 3 – atividade de rotina, atividade visual/*spinner*, colagem, massinha. Aula 4 – atividade de rotina, desenhar e pintar, brincadeira.
Cores (Colors) "Corpo, gestos e movimentos"	Vocabulário: *black, yellow, purple, green, orange, blue, red, brown*	Aula 1- atividade de rotina, música *Colors*, colagem. Aula 2 – atividade de rotina, pintura "Elefantinho Colorido", brincadeira. Aula 3–atividade de rotina, bingo, pintura. Aula 4 – atividade de rotina, pintura, contação da história: *Sky Butterfly*.

Meios de Transportes (*Means of transportation*) "Corpo, gestos e movimentos"	Vocabulário: *bike, plane, rocket, bus, car, train, up, down, go ahead, turn left, turn right.*	Aula 1- atividade de rotina, apresentação com flashcards: "*Means of transportation"* Aula 2–atividade de rotina, *Transportation song* + vídeo *listening, singing, making movements* Aula 3 – atividade de rotina, *Riddle game* (eg.: T: *I'm a vehicle that floats on the water (mimics) Sts: boat (guessing)* Aula 4 – atividade de rotina, desenho de meios de transporte e brincadeira "Trenzinho" com uso de '*up", "down", "turn right", "turn left", "go ahead".*

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Conforme podemos observar no Quadro 1, os procedimentos metodológicos utilizados enfatizam o uso de figuras ou *flashcards*, músicas, dramatizações, jogos, brincadeiras, trabalhos manuais e contação de histórias, objetivando o desenvolvimento de habilidades linguísticas, principalmente a oralidade, em inglês articuladas às habilidades sociais, cognitivas e motoras, de modo a propiciar qualidade interacional e ludicidade nas aulas, conforme advogam Cameron (2001), Rocha (2007) e Tonelli (2013).

Outros aspectos a destacar nas atividades dos projetos elaborados, referem-se ao uso de um fantoche/boneco ou bichinho de pelúcia como interlocutor da professora. O uso de um interlocutor lúdico nos diálogos (saudações) tem a função de motivar intrínseca e extrinsecamente as crianças (CAMERON, 2001 *apud* BRUNNER,1986) para apender a nova língua. Por sua vez, as atividades de rotina, como por exemplo: as aulas iniciadas com a canção de saudação, a "*Hello*

Song[4]" ou o diálogo de saudação–que pode ser entre a professora e o boneco, a professora imitando o boneco e as crianças, uma criança imitando o boneco e outra criança etc, dentre outras inúmeras atividades – atuam como "um elo de equilíbrio entre a segurança do hábito e excitação proveniente do novo" (ROCHA, 2007, p. 288). Em outras palavras, as atividades de rotina podem contribuir grandemente na formação de hábitos, promover previsibilidade e repetições significativas.

Ademais, Rocha (2007 *apud* CAMERON 2001, ancorada nos estudos de WOOD, 1998 e BRUNER, 1986) associa as atividades de rotina à noção de "*scaffolding*" de Bruner (1986)[5], que por sua vez se refere às ações de apoio e suporte que o professor mobiliza ao ensinar, seja dando explicações claras, orientando as atividades, chamando a atenção para certos aspectos da atividade ou modelando a situação comunicativa. Dessa forma, o professor procura desenvolver a metacognição da criança, o "aprender-a-aprender", tornando a criança mais autônoma em seu aprendizado da linguagem, em específico, e de conteúdos escolares, em geral.

No segundo semestre de 2021, com a volta às aulas presenciais nas escolas e centros de educação infantil da rede pública, ainda em período de pandemia da COVID-19, mas amenizada devido à vacinação em massa[6] no sudoeste do Paraná, iniciamos as aulas de inglês em um CMEI em Francisco Beltrão e em sete CMEI/EMEI em Pato Branco. Dados qualitativos do referido projeto, bem como as percepções das *teachers* podem ser observados por meio da leitura dos capítulos 8, 10 e 11 deste livro, nos quais as autoras relatam suas experiências de ensino. No Quadro 2, a seguir, apresentamos dados quantitativos refe-

4 "Hello Song", que pode ser acessada no sítio "Super simple Songs" (https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8).

5 *Scaffolding*, em português "andaime", refere-se a uma forma de orientar os aprendizes por meio de diálogo para promover a internalização do conhecimento.

6 Em fins do primeiro semestre de 2021, toda a população de jovens e adultos de Pato Branco e Francisco Beltrão já havia sido vacinada com a primeira dose da vacina da COVID-19, segundo os *sites* das Prefeitura Municipais de Pato Branco e Francisco Beltrão. https://patobranco.pr.gov.br/ e https://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/

rentes a implementação do projeto nas instituições escolares desses municípios.

Quadro 2 – Relação CMEI/EMEI e crianças atendidas

Escola/Município	*Número de Teachers e* Grau de formação	Início / Término	Turmas/idade das crianças	Número de crianças
CMEI Zelir Vetorello - Francisco Beltrão	1 *Teacher* Especialização	Ago., 2021 a Abr. 2022	2 turmas de Infantil III- 3 a 4 anos	25 Manhã 19 Tarde
CMEI Jardim Primavera - Pato Branco	2 *Teachers* Formação inicial em Letras	Set. a Dez, 2021	2 turmas de Infantil V (5 anos)	25 Manhã 25 Tarde
CMEI Menino Deus Pato Branco	1 *Teacher* Mestranda em Letras	Set. a Nov., 2021	2 turmas Infantil IV (4 anos)	18 Manhã 20 Tarde
CMEI Toca do Coelho	1 *Teacher* Mestre em Letras	Set. a Nov., 2021	2 turmas Infantil IV (4 anos)	10 Manhã 10 Tarde
EMEI José Fraron Pato Branco	1 *Teacher* Formação inicial em Letras	Ago. a Dez.,2021	1 turma Infantil IV (4 anos) e 2 turmas Infantil V (5 anos)	20 Manhã 40 Tarde
CMEI Lions Clube Pato Branco	1 *Teacher* Formação inicial em Letras	Ago. a Dez.,2021	1 turma Infantil IV (4 anos) e 2 turmas Infantil V (5 anos)	20 Manhã 40 Tarde

EMEI Madre Paulina Pato Branco	2 Teachers Formação inicial em Letras	Set. a Dez, 2021	1 turma Infantil IV (4 anos) e 2 turmas Infantil V (5 anos)	20 Manhã 40 Tarde
EMEI Bairro Planalto –CAIC Pato Branco	1 *Teacher* Mestre em Letras	Set. a Dez, 2021	2 turmas de Infantil V (5 anos)	Manhã 15 Tarde 15
CMEI Mãe Augusta Zanatta Pato Branco	1 Teacher (bolsista do projeto) Formação inicial em Letras	Nov.2021, Jun., 2022	2 turmas de Infantil IV (4 anos) 1turma de Infantil III (3 anos)	60 crianças
Total				
8	11			232 crianças

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Não podemos deixar de iniciar a leitura do Quadro 2 a partir de um importante dado qualitativo, embora seu objetivo principal não o seja. Referimo-nos à formação e experiência das professoras voluntárias envolvidas, portanto à sua boa qualificação profissional: duas mestras, uma especialista e uma mestranda, sete *teachers* estavam concluindo sua formação inicial no referido ano, porém já haviam ministrado aulas na educação infantil por algum tempo, seja com contratos profissionais temporários, ou como bolsistas PIBID ou PIBIC. Essas características contribuíram grandemente para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de 232 crianças participantes do projeto.

Continuando a observação do Quadro 2, constatamos que o projeto contou com a participação de 11 professoras voluntárias e contemplou uma escola da rede municipal de ensino de Francisco Beltrão

e sete escolas da rede municipal de ensino de Pato Branco. Outro dado, refere-se ao período curto de tempo que as aulas ocorreram. Em Pato Branco, as *teachers* mestres e mestrandas deixaram o projeto em novembro de 2021 devido às dificuldades de conciliar suas atividades no projeto com suas atividades profissionais e acadêmicas, enquanto as *teachers* em formação inicial e contratadas como estagiárias da SMEC seguiram até o mês de dezembro daquele ano. No CAIC, em Pato Branco, a professora (PSS[7]), por ser regente de classe, procurou desenvolver algumas ações em inglês de forma interdisciplinar. Em Francisco Beltrão, a *teacher*, por se concursada pela Secretaria de Educação daquele município, deu continuidade ao projeto neste ano de 2022.

No entanto, em 2022, a nova configuração administrativa da SMEC não permitiu que as *teachers* ministrassem as aulas de inglês. Assim, foi possível manter as aulas de inglês apenas no CMEI Mãe Augusta Zanatta, de novembro de 2021 a junho de 2022, devido à concessão de 1 bolsa de extensão (PIBIS-FA) para uma graduanda de Letras-UTFPR. Nesse sentido, surgiu a necessidade de repensar as ações do projeto, conforme veremos mais adiante neste texto.

A proposta inicial do projeto de extensão era que implementássemos o projeto em todas as escolas e CMEIs de Pato Branco e que o projeto pudesse se expandir para outras instituições de ensino do sudoeste do Paraná, que ainda não contemplassem o ensino-aprendizagem de inglês para crianças de 3 a 5 anos de idade. No entanto, foi apenas possível implementá-lo em algumas escolas. Os principais fatores que contribuíram para a não implementação do projeto em mais instituições foram: a) a pandemia da COVID-19; b) a dificuldade de motivar e obter a adesão de estudantes do Curso de Licenciatura de Letras como voluntários do projeto; e c) o fato de algumas escolas contarem com duas professoras de inglês em formação trabalhando como estagiárias e, em outras escolas, nenhuma.

7 PSS refere-se a processo seletivo simplificado de contratação de professores e pedagogos temporários para trabalhar na rede pública municipal de ensino de Pato Branco.

Sobre a questão referente às dificuldades de nossos estudantes de Letras não aderirem ao projeto como voluntários, somos solidárias no entendimento de suas situações ao considerar o perfil destes estudantes. Muitos não são residentes de nossa cidade e sim de cidades vizinhas que vêm a universidade à noite, após terem trabalhado durante o dia; outros que residem aqui, também necessitam trabalhar durante o dia, tendo pouco tempo para a realização até de seus estudos e trabalhos, uma vez que o curso de dupla licenciatura é bastante complexo e exigente.

Ainda é importante mencionar outras duas ações realizadas em 2021. A primeira delas, que ocorreu concomitantemente à realização das aulas nas escolas, refere-se à formação docente das professoras voluntárias do projeto por meio do estudo e discussão de textos sobre a temática ensino-aprendizagem de inglês para crianças e aspectos relacionados. Esse estudo foi coroado pela aprovação de muitas das professoras voluntárias do projeto no concurso público para professores de inglês promovido pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pato Branco, no segundo semestre de 2021.

Uma segunda ação, também referente à formação docente das participantes, foi o Seminário "Diálogo dirigido sobre a atividade de trabalho" (FAZION; LOUSADA, 2021), realizado em dezessete de dezembro de 2021, na modalidade remota devido à pandemia. Essa atividade teve como objetivo provocar reflexões sobre a prática pedagógica das professoras voluntárias. No capítulo 4 desta coletânea "Análise de texto sobre o trabalho docente: uma reflexão sobre o ensino de inglês na educação infantil", as autoras Siderlene Muniz-Oliveira (UTFPR, Campus Dois Vizinhos) e Soelene Modolo (egressa do PPGL-UTFPR, Campus Pato Branco) relatam essa ação de forma singular.

Dando continuidade ao nosso relato, destacamos as principais atividades e ações do projeto no ano de 2022. Conforme já mencionado, as aulas de inglês ocorreram somente no CMEI Irmã Augusta Zanatta, em Pato Branco. Nesse sentido, centramos nossos esforços

na reelaboração e submissão do projeto de extensão ao Edital PROREC/PROGRAD Nº01-2022, com o objetivo de concorrer ao recebimento de uma bolsa de extensão. Ter um/uma bolsista no projeto é muito importante, uma vez que uma das principais funções do bolsista é o de ministrar aulas de inglês para o público-alvo do projeto de extensão. Embora bastante burocrático, o trabalho de reelaboração do projeto de extensão, bem como a falta de voluntários para a realização das aulas, nos permitiu rever algumas ações, projetar e realizar novas, como por exemplo as que mencionaremos a seguir.

Em março, recebemos uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão para trabalhar um curso de formação continuada com professores de inglês de Educação Infantil e Ensino Fundamental –anos iniciais. Esta secretaria oferece 1 hora/aula semanal de inglês para as crianças em todas as unidades de ensino, incluindo as escolas do campo, há mais de 10 anos. As aulas são realizadas no momento de hora-atividade das professoras regentes. A maioria dos professores de inglês tem formação em pedagogia, poucos possuem formação em Letras e alguns têm conhecimento básico de língua inglesa. Há também uma grande rotatividade de professores nas escolas, uma vez que muitos professores não são concursados para a função de professor de inglês, e sim como professor de ensino fundamental–anos iniciais, bem como outros são contratados por tempo determinado. Nesse sentido, tanto a educação linguística, como a compreensão de metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem de língua inglesa para crianças são pertinentes a este grupo de docentes.

Cerca de 25 professores de inglês participaram do curso de formação que teve início em abril e se estendeu até outubro de 2022. A formação se deu na modalidade híbrida, com cinco encontros remotos e um encontro presencial. Cada encontro teve em média a duração de 3 horas e meia e ocorreram de abril a outubro de 2022, cuja carga horária foi de 40 horas (20 horas relacionadas aos encontros síncronos e presencial, e 20 horas para leituras). Considerando as necessidades

dos professores encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Francisco Beltrão, quando da solicitação para o curso de formação docente, procuramos contemplar os aspectos do processo de ensino-aprendizagem de inglês para crianças, conforme os campos de estudos e disponibilidades das professoras formadoras integrantes do projeto de extensão. O Quadro 3 apresenta uma breve síntese do curso.

Quadro 3 – Curso de Extensão: Formação continuada de Professores de Língua Inglesa – SMEC Francisco Beltrão

Data do encontro/ turno modalidade	Conteúdos	Objetivos	Principais leituras utilizadas e indicadas
28/04/2022 -Noite Modalidade Online[8]	Panorama de ensino de inglês para crianças de educação infantil e ensino fundamental 1 –	-Diagnosticar as capacidades, limitações e expectativas dos docentes. - Discutir aspectos relevantes no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças.	Brasil (2018) Rocha (2007)
20/05/2022 Manhã e tarde Modalidade Online	Leitura/Estratégias de Leitura/ Jogos e Brincadeiras	- Discutir os conceitos de leitura e estratégias de leitura. - Realizar atividades de compreensão de textos curtos e longos a partir das estratégias de leitura. - Indicar e explicar jogos e brincadeiras para o ensino de inglês.	Andrade; Gil; Tomitch (2012) Camargo; Denardi (2022) Reche; Winfield (2020)

8 Os encontros na modalidade remota foram vídeo gravados com a concordância de todos os participantes.

30/06/2022 Noite Modalidade online	Atividades lúdicas e projetos interdisciplinares	- Discutir conceitos de ludicidade, afetividade e motivação no ensino de inglês. - Apresentar e exemplificar atividades lúdicas e projetos interdisciplinares para o ensino de inglês.	Brasil (2018) Rocha (2007)
05/08/2022 Noite Modalidade online	Avaliação da aprendizagem	-Apresentar o objetivo geral dos 3 encontros sobre a avaliação, bem como se dará a pesquisa. -Ler e explicar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a geração de dados da pesquisa sove avaliação da aprendizagem - Aplicar questionário de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem. -Compreender as capacidades e limitações das participantes com relação ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, bem como à avaliação da aprendizagem.	Duboc (2007)
07/10/20022 Manhã e tarde Modalidade presencial	Avaliação da Aprendizagem	-Discutir o conceito de avaliação da aprendizagem e conceitos afins. Provocar reflexões sobre a temática.	Brasil (2018) Duboc (2015) Boyd (2020) Luckesi (2021)

28/10/2022 Noite Modalidade online	Avaliação da Aprendizagem	-Revisar conceitos chaves sobre a avaliação da aprendizagem de língua inglesa. - Reaplicar questionário de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem.	

Fonte: Dados das autoras, 2022.

O Quadro 3 apresenta apenas algumas informações referentes ao contexto e aos conteúdos trabalhados na formação docente de professores de Francisco Beltrão. Destacamos que no primeiro encontro, ao se trabalhar com diferentes aspectos do ensino-aprendizagem de língua inglesa, numa metodologia dialogada, foi possível diagnosticar as capacidades e necessidades dos professores, bem como seus anseios e expectativas com o trabalho que se iniciava. Nesse encontro, de forma dialogada, contemplamos aspectos relevantes para o ensino de inglês para crianças como abordagem de ensino adequada para o público infantil, planejamento de aulas, forma de atividades, ensino de habilidades comunicativas (oralidade, leitura, escrita, gramática, vocabulário), conceito de língua/linguagem em uso, atividades e projetos interdisciplinares, dicas de sítios de internet para busca de materiais, dentre outros. Também houve troca de experiências de ensino-aprendizagem, relatos de aprendizagem de inglês por parte das professoras e relatos de aprendizagem das crianças.

No segundo encontro, a mesma abordagem do primeiro encontro foi mantida, com o acréscimo de realização de atividades de leitura com foco nas estratégias de leitura e vasta lista de atividades e projetos exequíveis para as aulas de leitura de textos em inglês, considerando as crianças de 3º a 5º anos do ensino fundamental.

No terceiro encontro, após uma breve reflexão teórica sobre os conceitos de ludicidade, afetividade e motivação trabalhados

de forma dialogada, apresentamos atividades promotoras de ludicidade e projetos interdisciplinares para o trabalho em sala de aula de língua inglesa para crianças de educação infantil e de ensino fundamental –anos iniciais e de uma ampla lista de sítios de *internet* que oferecem recursos tecnológicos para o ensino de inglês para crianças e adolescentes. A apostila foi disponibilizada para os professores na ocasião, que posteriormente implementaram várias atividades em suas aulas. Na avaliação das professoras, esse foi o encontro de que mais gostaram por possibilitar o acesso a atividades práticas para as suas aulas de inglês.

Tendo em vista que uma das temáticas solicitadas pela SMEC se referia às questões de avaliação da aprendizagem de língua inglesa por crianças, procuramos aliar a essa demanda a realizar de estágio de docência e a geração de dados para a pesquisa de mestrado[9], de uma das professoras voluntárias do projeto. Dessa forma, a professora mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, Campus Pato Branco, ministrou os 3 últimos encontros. De forma geral, nos encontros, foram levantadas discussões sobre como os professores visualizam o ato de avaliar e o praticam em sala de aula, permitindo que os professores participassem livremente, trazendo à tona aspectos de suas realidades, dificuldades que encontram e ideias práticas para a realização da avaliação. A mestranda falou sobre tipos de avaliação (avaliação formativa ou processual, somativa), momentos de avaliação, formas avaliativas alternativas que podem ser aplicadas em sala de aula e que são adequadas para os estudantes de terceiro e quarto anos do ensino fundamental, dentre outros aspectos. No primeiro encontro e antes de iniciar as discussões orais no grande grupo e intervenções da professora mestranda, as professoras de inglês responderam um questionário sobre a temática. No último encontro, esse mesmo questionário foi reaplicado. Dessa forma, a mestranda poderá

9 O projeto está cadastrado no Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR sob o número CAAE 63959922.9.0000.5547

comparar as respostas do questionário antes e depois de suas intervenções, observando se ocorreram mudanças nas percepções das professoras referentes a avaliação da aprendizagem ou não, que mudanças ocorreram e outros aspectos que sejam possíveis de serem analisados. Acreditamos que essa ação foi importante para as professoras de inglês, uma vez que puderam refletir não só sobre a avaliação da aprendizagem, mas também suas práticas pedagógicas como um todo.

Apesar de ter sido um curso de 40 horas, nem todos os conteúdos relacionados às necessidades dos professores–previamente mencionadas pela SMEC de Francisco Beltrão e diagnosticadas a partir do diálogo estabelecido no primeiro encontro da formação–puderam ser contemplados com profundidade. Dessa forma, aspectos dos conteúdos "Gramática de Língua Inglesa", "Consciência Fonológica", "Pronúncia", "Literatura e Interdisciplinaridade no ensino de inglês" e "Planejamento e trabalho com as práticas de linguagem de maneira integrada (oralidade, leitura e escrita)", foram sendo integrados aos demais conteúdos, a partir de exemplos, atividades realizadas no decorrer dos encontros e indicação de leituras específicas.

Outras informações relevantes referem-se às discussões sobre as leituras indicadas, relatos de experiências em vídeo e respostas escritas a questionários. Esse material documental constitui-se como um rico banco de dados para pesquisas futuras sobre ensino-aprendizagem de inglês para crianças.

Com relação às percepções das professoras participantes, o curso foi importante e atendeu a maioria de suas expectativas. A partir de suas avaliações escritas de cada encontro, as quais tivemos acesso ao final do curso, podemos afirmar que as professoras avaliaram positivamente o trabalho realizado, por esse ter provocado reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa e impactado diretamente em suas práticas pedagógicas.

Por fim, destacamos a atividade referente à organização desta coletânea e produção de capítulos escritos pelas professoras voluntárias e formadoras. Esta obra "Reflexões teóricas e práticas de ensino de inglês para crianças", já apresentada em suas páginas iniciais, procura refletir o anseio e engajamento das professoras participantes do projeto em promover o ensino-aprendizagem de inglês para crianças de escolas públicas municipais da região sudoeste do Paraná, incluindo-as no contexto social plurilíngue e emancipador.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo relatar e descrever as atividades e ações realizadas no âmbito do Projeto de Extensão" Inglês para Crianças" do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR, Campus Pato Branco. O projeto teve seu início em 2020 e ao longo desses anos desenvolveu várias atividades de formação de professores e estudantes de língua inglesa; contou com a participação de professores formadores, em formação inicial e formação continuada, crianças e idosos em oficinas, cursos e atividades mais específicas numa perspectiva sociointeracionista e intercultural.

Especificamente com relação ao projeto de extensão "Inglês para crianças", objeto deste capítulo, acreditamos ter obtido resultados qualitativos e quantitativos altamente positivos, considerando a motivação das crianças para aprender a nova língua e seu engajamento positivo na receptividade das ações realizadas nas escolas; a organização e implementação de cursos de média duração de formação de professores de inglês e o interesse demonstrado pelos participantes do curso; a produção de uma apostila de atividades que promovam ludicidade e projetos interdisciplinares de língua inglesa para crianças; e, por fim, a organização desta obra constituída de uma coletânea de textos teóricos e relatos de professoras participantes do projeto e de uma professora externa e suas orientandas.

À guisa de conclusão, gostaríamos de salientar que, por meio deste projeto de extensão e, especificamente com este relato, esperamos contribuir com a área de ensino-aprendizagem de inglês para crianças, uma vez que ao introduzir e motivar a aprendizagem da língua inglesa na vida das crianças, procuramos inseri-las na sociedade em que vivemos, cada vez mais plural e tecnológica. Em outras palavras, entendemos o conhecimento da língua inglesa como um instrumento de inserção social e procuramos contribuir para a formação de cidadãos capazes de agir no mundo por meio da linguagem.

Referências

ANDRADE, A. M. T.; GIL, G.; TOMITCH, L. M. B. Percepção de estratégias de leitura em LE de alunos universitários. **Revista (Con) Textos Linguísticos,** Vitória, v. 6, n. 6, p. 7-17, 2012.

ARAGUAIA, M. A importância dos jogos segundo Vygotsky. **Brasil Escola.** https://educador.brasilescola.uol.com.br/comportamento/a-importancia-dos-jogos-segundo-vygotsky.htm. Acesso em 25/10/2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Boyd, E. **Assessment for Young Learners in the English Language Classroom.** Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. Disponível em: https://www.cambridge.org/us/files/9516/0217/6403/CambridgePapersInELT_AssessmentForYLs_2020_ONLINE.PDFb. Acesso em: 10 abr. 2022.

BORDINI, M. GIMENEZ, T. Estudos sobre inglês como Língua Franca no Brasil (*2005-2012*): uma metassíntese qualitativa. **SIGNUM: Estud. Ling.,** Londrina, n. 17/1, p. 10-43, jun. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional do Brasil, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil**. Brasília: Ministério de Educação, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular de Língua Inglesa.** Brasília: Ministério de Educação, 2018.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BROWN, D. **Teaching by Principles.** Nova York: Pearson Education, 2001.

BURIN, F. O. As emoções e afetividade na aprendizagem segundo Wallon. **Blog Impare Educação.** Disponível em: https://www.impare.com.br/post/as-emo%C3%A7%C3%B5es-e-a-afetividade-na-aprendizagem-segundo-wallon. Acesso em: 01 nov. 2022.

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

CAMARGO, J. C. M. H; DENARDI, D. A. C. Ensino de leitura em língua inglesa na educação básica. *In*: REDONDO, D. M. (org.). **Ensino de línguas e educação crítica**: perspectivas, propostas e desafios. 1. ed. Curitiba-PR: BAGAI, 2022. p. 125-138.

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.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. **Entretextos**, Londrina, v. 7, n. 1, jan./dez. 2007.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Est. Aval. Educ***.,* São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FAZION, F. ; LOUSADA, E. G. Formação de professores sob a perspectiva da análise do trabalho: dificuldades, conflitos e possibilidades do métier. **Fólio–Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 1, p. 235-252, jan./jun. 2021.

GERALDI, J. V. (org.). **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIDDENS, A. **The consequences of modernity.** Londres: Polity Press-Blackwell Publishers Ltd.,1990.

GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. **Inglês como língua franca**: ensino, aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2011.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. **Sociolinguistics**. England: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

LOPO RAMOS, A. A. Língua adicional: um conceito guarda-chuva. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, p. 233- 267, 2021.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168. Acesso em: 3 out. 2022.

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

PARANÁ. **Diretrizes curriculares Estaduais de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

RECHE, A. S.; WINFIELD, C. M. As contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da consciência fonológica no ensino da língua inglesa na EJA. *In*: VASCONCELOS, A. W. S. (org.). **Letras e Linguística**: Estrutura e Funcionamento 2. 1. ed. Belo Horizonte: Atena Editora, 2020. p. 159-163.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A.,** n. 23-2, p. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. World English no contexto do ensino fundamental-1 público. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.). **Inglês como língua franca:** ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes, 2011. p. 253-292.

SALLES; M. R.; GIMENEZ, T. Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão. **BELT Journal,** Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 26-33, jan./jul. 2010.

SANTIN, S. **Educação física**: da opressão do rendimento à alegria do lúdico. Porto Alegre: Edições EST/ESEF – UFRGS, 1994.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 358f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, jul./dez. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POSFÁCIO

Se você não pode fazer grandes coisas, faça pequenas coisas de uma maneira grandiosa. (Napoleon Hill)

Posiciono e situo esta obra em um espaço de trabalho árduo e de luta incessante por profissionais que acreditam no valor e na importância das práticas de ensino, de aprendizagem e de formação de professores de Inglês para crianças. Considero-a como um "feito" grandioso, pois ela é constituída de uma forte e potente rede de colaboração entre profissionais que falam de lugares e papeis diversos no âmbito educacional.

Ou seja, vejo-a como um espaço de dialogia na construção coletiva de modos de compreender a língua inglesa na infância, bem como o seu ensino, a sua aprendizagem e a formação, inicial e continuada, de professores para estes fins. Os trabalhos aqui apresentados, focados na reflexão sobre ações pedagógicas, com Inglês na infância, articuladas por pesquisadores, professores da rede pública, de institutos de idiomas, alunos egressos de Mestrado e estudantes de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGL-UTFPR-Unidade Pato Branco) evidenciam que, como diz a canção... "*quem sabe faz a hora e não espera acontecer*" (Pra Não Dizer que Não falei das Flores – Geraldo Vandré).

Em outras palavras, é como se a rede de colaboração que acabei de mencionar *trocasse o pneu do carro com ele rodando,* incansavelmente motivada a avançar nos propósitos com a língua inglesa para crianças, especialmente em contextos públicos. Por isso, também vejo

essa obra como um "feito" grandioso que só poderia ter sido idealizado e concluído por quem acredita na força e na necessidade do registro de movimentos de reflexão sobre a ação e ação com foco na reflexão no terreno que, desafiadoramente, nos propusemos a caminhar: **o ensino, a aprendizagem e a formação de professores de Inglês para crianças.**

As pequenas ações, grandiosamente realizadas, registradas e reunidas aqui ampliam a nossa percepção sobre o sentido da língua inglesa **para** e **na** infância, **na** e **para** a educação de crianças, **no** e **para** o ensino delas e, sem dúvida, com reflexos positivos de tudo isto no futuro de todos nós, envolvidas/os e engajadas/os nesta causa.

Eu também comparo esta obra a um farol porque ela clareia e revisa constructos complexos e cada vez mais presentes no âmbito das pesquisas e do trabalho com a língua inglesa para e com as crianças, em contextos públicos e privados de ensino, a saber: o bilinguismo, o plurilinguismo, a alfabetização, o (bi)letramento, entre outros.

A grandiosidade deste "feito" está, sobretudo, na possibilidade de abrir espaço para vozes e discursos que nos fazem pensar que saberes cientificamente e socialmente constituídos, no campo de Inglês para crianças, por facetas amplas e ao mesmo tempo especificas precisam ser considerados e (re) organizados junto/com as diferentes instâncias e realidades escolares para que se sustentem. Tudo isto, em consonância com as necessidades e motivações das crianças, as possibilidades das/os professoras/res e gestores escolares e não, ao contrário. Desta maneira, podemos, de fato, analisar benefícios e resultados de iniciativas, como as descritas nesta obra, que fazem com que a área de língua inglesa para crianças continue produzindo relatos importantes que subsidiem as práticas de ensino e de formação de professores espalhadas pelo Brasil afora, além do âmbito das organizadoras e das autoras que participaram deste trabalho.

O foco dos estudos apresentados aqui, pautados em movimentos constantes e incessantes de reflexão, de relação entre teoria e práti-

ca e vice versa, nos faz perceber o papel, o lócus e o status ocupado pela língua inglesa para crianças nos contextos descritos, com desdobramentos em termos de metodologia, abordagem, planejamento e avaliação do ensino, aprendizagem, formação inicial e continuada de professores.

Eu não poderia deixar de citar o papel das parcerias e dos vínculos frutíferos estabelecidas entre o núcleo de Língua Inglesa da UTFPR-Pato Branco, no engajamento de professores, estudantes, pesquisadores e autoras que compõem esta obra e para além dela, pois os textos aqui reunidos se constituem em referência ampla para quem está vivenciando iniciativas de ensino, de estudo e de formação de professores de Inglês para crianças.

De fato, vejo que os objetivos no texto de apresentação desta obra: *subsidiar estudos na área de LIC e formação de professores de Inglês, bem como práticas pedagógicas de professores desta área e... encantar na belíssima tarefa de educar as crianças brasileiras*, foram completamente cumpridos.

A todos nós, professores, estudantes, pesquisadores *iniciantes ou não, experientes ou não*, envolvidos de alguma maneira nos contextos focados neste livro, cabe o estudo crítico, o acompanhamento e o conhecimento contínuo de bases teóricas e reflexivas sólidas deste campo, porque o conhecimento é o nosso objeto de trabalho. Além disso, sabemos que *o ontem não podemos mudar, mas o hoje pode mudar o amanhã* e assim... precisamos seguir..., *fazendo coisas pequenas de maneira grandiosa*, em prol de causas que acreditamos fazer a diferença na vida de crianças e de professores no contexto escolar, fora dele, por toda a nossa vida.

Jozélia Jane Corrente Tanaca
Secretaria Municipal de Educação de Londrina
jozeliatanaca@gmail.com

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert é professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná– Campus Pato Branco, no curso de Letras Português-Inglês, CALEM e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL). É licenciada em Letras-Inglês (UFPR), Mestra e Doutora em Letras-Estudos Linguísticos (UFPR), e atua nas áreas de fonética e fonologia de língua inglesa e formação de professores.

Claudia Marchese Winfield é professora adjunta na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É Mestre e Doutora em estudos da Linguagem no Programa de Pós-graduação em Inglês pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC). Residiu por nove anos na Inglaterra, onde foi professora de Português no Kingsway College e Westminster Adult Education College, além de instituições no setor privado.

Didiê Ana Ceni Denardi é professora titular aposentada. Atua no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como voluntária. É pós-doutora em Estudos Linguísticos, possui Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Interessa-se pelas áreas de ensino-aprendizagem de língua inglesa e formação de professores de Inglês.

Lovania Roehrig Teixeira é Licenciada em Letras–Língua Portuguesa (2006) e Língua Inglesa (2022); Mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina–UFSC (2012) e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS (2017). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do Campus Pato Branco (UTFPR–PB).

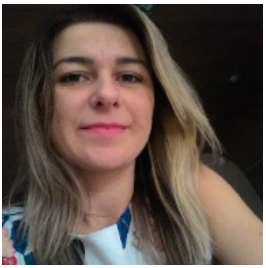
Marcele Garbin Dagios é professora de Língua Inglesa do Departamento de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Licenciada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é Mestre e Doutora em Educação, na linha de pesquisa Escola, Cultura e Ensino, também pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Siderlene Muniz-Oliveira é professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos, de disciplinas voltadas à língua portuguesa e língua inglesa. Atua, também, no Programa de Pós-graduação em Letras do Campus Pato Branco na área de linguística, com foco para gêneros textuais/discursivos e Clínica da Atividade, vertente da Psicologia do trabalho.

Taisa Pinetti Passsoni é professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Docente do departamento de Letras, atua nos cursos de graduação e pós-graduação em disciplinas relacionadas à língua inglesa e à formação de professores de inglês. Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL).

SOBRE AS COLABORADORAS

Cláudia Jotto Kawachi Furlan é professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui licenciatura em Letras Português-Inglês pela UFSCar. É mestre em Educação pela UNESP Araraquara, doutora em Linguística pela UFSCar e pós-doutora em Estudos Linguísticos pela UEL. Seus interesses de pesquisa são: formação docente, educação crítica, elaboração de material didático e educação linguística na infância.



Francieli Bressiani Ferreira é mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras e integrante voluntária no projeto "Ensino de inglês para crianças e idosos, da Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Campus Pato Branco. É formada em Letras – Inglês, Português e Espanhol pela Vizinhança Vale do Iguaçú e professora das Secretarias Municipal e Estadual de Educação, ministrando aulas em Pato Branco/PR.

Ingrid Cestari Lanza é acadêmica do 4º ano do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora de inglês no instituto de idiomas Red Balloon.

Izadora Amador Damaceno é acadêmica do 4º ano do Curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É integrante do projeto de extensão TEIA–Teachers of English in Action na UEL e professora de inglês no instituto Matrix Cursos Profissionalizantes.

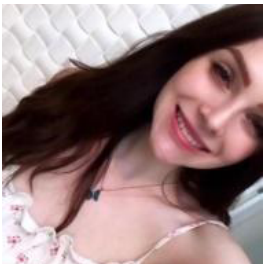
Jozelia Jane Corrente Tanaca é Graduada em Letras, Mestre e Doutora pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora de Inglês na Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) e do quadro de professores da educação básica na Secretaria Municipal de Londrina. Atua na assessoria pedagógica de Língua Portuguesa e Inglesa dos anos iniciais, no município de Londrina.

Juliana Reichert Assunção Tonelli é Doutora em Estudos da Linguagem e professora Adjunta no Curso de Letras Inglês do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). É docente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL) e no Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM/UEL). É bolsista produtividade em pesquisa, do CNPq.

Katiana Pacianello é graduada pelo Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês e mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco, no qual desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada com foco em avaliação da aprendizagem em língua inglesa. É voluntária no subprojeto "Ensino de inglês para crianças" da referida universidade.

Kelli Cristina Carlin dos Santos possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná–Campus Pato Branco. É especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Luís. Professora efetiva da Rede Municipal de Francisco Beltrão e voluntária do subprojeto de "Inglês para crianças".

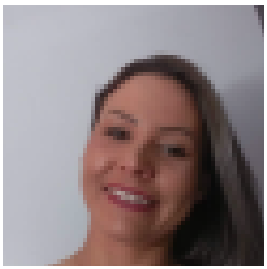
Laura Fernanda da Silva Barros é acadêmica de Letras – Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR com bolsa de mobilidade internacional para período de graduação sanduiche no IPB – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. Bolsista no Projeto de Extensão "Inglês para Crianças e Idosos" (PIBIS-Fundação Araucária).



Marina Koltz Watthier é acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. Bolsista de iniciação científica pela Fundação Araucária, no projeto de pesquisa "Formação de professores de língua inglesa: demandas do século XXI", coordenado pela prof.ª Dr.ª Taisa Pinetti Passoni.

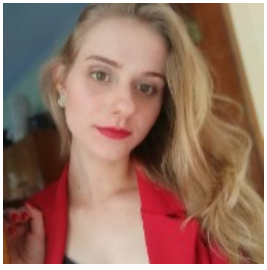
Sabrina de Mello Wittmann é graduada no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. É acadêmica de Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) Trabalha na Escola Municipal Jardim Primavera em Pato Branco, PR, onde também desenvolve ações do Subprojeto de Extensão "Inglês para crianças".

Silmara Valensuelo Denis é acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. Participa como voluntária do subprojeto de extensão "Ensino de inglês para crianças", coordenado pela prof.ª Dr.ª Didiê Ana Ceni Denardi.



Silvana Pereira é professora da Rede Estadual de Ensino do Paraná – Núcleo Pato Branco, atua nas disciplinas de Português-Inglês. É Acadêmica do 7º período do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco. É voluntária do subprojeto de extensão "Ensino de inglês para crianças", coordenado pela prof.ª Dr.ª Didiê Ana Ceni Denardi.

Soelene de Fátima Brovoski Modolo é Mestra em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Membro voluntário do Projeto de Extensão "Inglês para crianças e idosos", do Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola, do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da UTFPR, Campus Pato Branco.



Vanessa de Andrade é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e voluntária no subprojeto de extensão "Inglês para crianças". Graduou-se em Letras Português-Inglês também pela UTFPR-PB.

Vera Rodrigues é bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Centro Oeste e Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco.